



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM PSICOLOGIA**



SUELEN GOMES DE SOUSA

**A INDISCIPLINA NA ESCOLA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE ESCOLA
PÚBLICA CONSIDERADOS INDISCIPLINADOS**

PORTO VELHO– RO

2016

SUELEN GOMES DE SOUSA

**A INDISCIPLINA NA ESCOLA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE ESCOLA
PÚBLICA CONSIDERADOS INDISCIPLINADOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia - MAPSI da Universidade Federal de Rondônia como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

PORTO VELHO - RO

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
BIBLIOTECA PROF. ROBERTO DUARTE PIRES

Sousa, Suelen Gomes de.

S725i

A Indisciplina na escola: um estudo com alunos de escola pública considerados indisciplinados. / Suelen Gomes de Sousa, Porto Velho, 2016.

84f.; il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Lima Souza

Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2016.

1. Indisciplina Escolar. 2. Aluno Indisciplinado. 3. Psicologia Escolar. I. Fundação Universidade Federal de Rondônia. II. Título.

CDU: 37.015

Bibliotecário responsável: Luã Silva Mendonça- CRB11/905

FOLHA DE APROVAÇÃO

“A INDISCIPLINA NA ESCOLA: UM ESTUDO COM ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA CONSIDERADOS INDISCIPLINADOS”

SUELEN GOMES DE SOUSA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em Psicologia pela
Fundação Universidade Federal de Rondônia

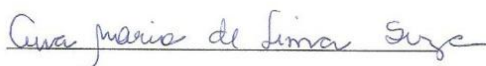
Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos
Educativos

Orientador: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza

Banca examinadora:

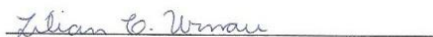
Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Lima Souza
Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mapsi/Unir)

Assinatura:



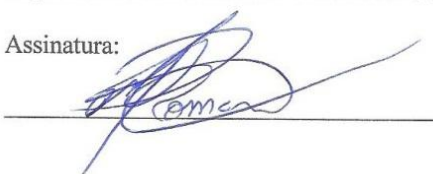
Prof^a. Dr^a. Lillian Caroline Urnau
Programa de Pós-graduação em Psicologia (Mapsi/Unir)

Assinatura:



Prof. Dr. Marcelo Domingues Roman
Departamento de Políticas Públicas e Saúde Coletiva - UNIFESP

Assinatura:



Dissertação aprovada em: 30/03/2016

Dedico esta dissertação aos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, exemplos de seres humanos, que acreditam na Educação como força de crescimento e transformação da sociedade, que a consideram como um bem precioso e que não medem esforços para terem acesso a ela. Além disso, deixam o cansaço de um trabalho pesado durante o dia, como pedreiros, diaristas, cozinheiras, donas de casa, cuidadoras, vendedores, para estarem no período noturno na sala de aula, por acreditarem que dias melhores virão por meio do acesso à Educação. E aos alunos que me inspiraram a querer compreender esta temática: indisciplina na escola.

AGRADECIMENTOS

“Dai graças ao Senhor, porque Ele é bom; eterna é a sua misericórdia”. (Salmo 117,1)

Agradeço a Deus pelo dom da vida, por ser fonte de amor e misericórdia sem fim. Por me sustentar com sua força e amor. E pelos tesouros que tem colocado em meu caminho, pessoas especiais, que tornam minha estada nessa terra cheia de cores. Obrigada, meu Amado Deus.

À minha amada mãe, Francisca, e ao meu amado pai, Antônio, por acreditarem nos meus sonhos e me apoiarem em todas as minhas escolhas.

Aos meus irmãos Alisson e Rodrigo, pela paciência, tolerância e amor.

À minha orientadora, professora Ana Maria de Lima Souza, pelo apoio, incentivo e exortações necessárias. Sua paciência e serenidade foram fundamentais para que conseguisse concretizar o mestrado.

A todo corpo docente do MAPSI, por todo conhecimento transmitido com dedicação, responsabilidade e competência, que enriqueceram significativamente a minha formação profissional.

Aos colegas da turma MAPSI 2013, nas pessoas de Carla Adriane, Ainá Barbosa e Pâmela Cristiane, pela amizade e companheirismo desde a graduação em Psicologia, e, especialmente, a Gisele Caroline, companheira de orientação, por toda prestatividade e ajuda em momentos difíceis no desenvolvimento de minha pesquisa, que contribuíram para que conseguisse qualificar e continuar o percurso.

Aos professores Dr. Marcelo Domingues Roman e Dr^a Lilian Caroline Urnau, por aceitarem fazer parte da minha banca de qualificação e defesa, bem como pelas valiosas contribuições, fundamentais para finalização da pesquisa.

A todos os meus irmãos e amigos do Ministério Universidades Renovadas (MUR), por todo amor transmitido por meio das orações, mensagens e palavras de incentivo, que me sustentaram nesse longo percurso. Obrigada pela amizade e por acreditarem, até mais do que eu, que tudo daria certo. Nas pessoas de Jéssica Dandara, Marcelo Barroso, Fabiana Riva, Andréia Caroline, Cíntia Neto, Giovany Lima, Mariele Honorato e Michel Silva. O amor de Cristo nos uniu.

À minha querida afilhada e amiga Fernanda Angrewski, por ter um coração tão grande e generoso. Por ser instrumento do amor e da misericórdia de Deus em minha vida. Pelas contribuições tão valiosas na concretização desta pesquisa. E por disponibilizar seu *notebook*, quando eu me apresentei problemas no momento tão crucial do desenvolvimento do trabalho, sendo fundamental na finalização da minha pesquisa. Obrigada!

A Camila Loss, minha amiga/irmã que esteve comigo durante todo tempo da pesquisa, acolhendo-me nos momentos difíceis, animando-me com suas palavras e, especialmente, pelas orações. Sua fé, exemplo e testemunhos foram fundamentais para aumentar a minha fé e seguir até o fim.

Aos meus alunos e colegas de trabalho da Educação de Jovens e Adultos, pela torcida, amizade e compreensão.

E aos colaboradores da pesquisa, pela acolhida, abertura e disposição em contribuir, cedendo seu tempo e compartilhando suas histórias, possibilitando, assim, a realização deste trabalho e reflexões acerca da temática da indisciplina na escola.

A ESCOLA

Escola é...
O lugar onde se faz amigos
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é, sobretudo, gente,
Gente que trabalha, que estuda,
Que se alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
O coordenador é gente, o professor é gente,
O aluno é gente.
Cada funcionário é gente.
A escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um
Se comporte como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os
lados”.
Nada de conviver com as pessoas e depois
descobrir
Que não tem amizade a ninguém
Nada de ser como o tijolo que forma a parede,
Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só
Trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora, é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se,
Ser feliz.

Paulo Freire,
em *A escola*.

SOUSA, Suelen Gomes de. **A Indisciplina na Escola:Um Estudo com Alunos de Escola Pública Considerados Indisciplinados**. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Psicologia, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

RESUMO

A indisciplina escolar tem sido foco de várias discussões no campo educacional e também objeto de estudos e pesquisas de outras áreas, como a Psicologia. Muitas pesquisas buscam identificar as causas e o que fazer com o aluno indisciplinado, na maioria das vezes sob a visão do professor. No entanto, é importante refletir sobre os fatores que contribuem para que o aluno tenha atitudes indisciplinadas e não somente culpabilizar esse aluno, sua família, a escola ou adotar medidas paliativas para resolver uma questão complexa que se apresenta há algum tempo no contexto escolar. O aluno considerado indisciplinado precisa ser ouvido. É nesse contexto que se localiza esta pesquisa, que teve como objetivo analisar a indisciplina sob a perspectiva do aluno considerado indisciplinado. A discussão da indisciplina, neste trabalho, é fundamentada numa perspectiva crítica, defendendo a necessidade de entender a indisciplina situada no contexto sociocultural, compreendendo-a não de forma isolada, mas, no conjunto de fatores em que ela se manifesta. A pesquisa está embasada à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que são consideradas teorias críticas na área da Psicologia e da Educação. Este trabalho se configura com uma abordagem qualitativa, tendo como campo uma escola pública no município de Porto Velho - RO. Foram realizadas entrevistas grupais e individuais com alunos do 6º ano do ensino fundamental, considerados indisciplinados. Os resultados permitiram compreender que a indisciplina na escola é uma resposta à violência da escola para com os alunos, violência essa que se manifesta na falta de estrutura, na falta de materiais didáticos, na secundarização da verdadeira função da escola, que é socializar o saber sistematizado, não gerando sentido pessoal na vida desses alunos. É importante que sejam fomentadas discussões e espaços de diálogos dentro da escola para que a indisciplina seja compreendida em sua essência e, a partir daí, gerar ações pedagógicas com potência para a transformação do cenário atual.

Palavras-chave: Indisciplina escolar. Aluno indisciplinado. Psicologia escolar. Escola pública.

SOUSA, Suelen Gomes. **The indiscipline in School:a Studywith students Considered Undisciplined**. 2016. 84 f. Dissertation (Master) - Department of Psychology, Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2016.

ABSTRACT

The school discipline has been the focus of much discussion in the educational field and "object" of study and research in other areas such as Psychology. Many studies seek to identify the causes and what to do with the unruly student, most of the time under the teacher's vision. However it is important to reflect on the factors that contribute to the student has undisciplined attitudes and not just blame parents, school or society or adopt mitigation measures to resolve a complex issue that has for some time in the school context. The student considered undisciplined needs to be heard. In this context, is located this research, which aims to identify the discipline from the perspective of the student considered undisciplined. Research has qualitative approach and descriptive and field research. Interviews were conducted with students group twentieth year of elementary school in a public school of Porto Velho - RO. Group and individual interviews were conducted with students from the 6th grade of elementary school , considered undisciplined . The results allowed us to understand that discipline in school is a response to school violence for the students, violence that manifested in the lack of structure, lack of teaching materials, the undervaluation of real school function that is to socialize the knowledge systematized , not generating personal sense to be in school in the lives of students. Thus, it is important that they are encouraged discussions and dialogues spaces within the school so that indiscipline is understood in its essence and thus can be changed.

Keywords: School indiscipline. Indisciplined student.School Psychology. Public School

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Programa de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FPS – Funções Psicológicas Superiores

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

MAPSI – Mestrado Acadêmico em Psicologia

MUR – Ministério Universidades Renovadas

NUSAU – Núcleo de Saúde

RO – Rondônia

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

UNIR – Universidade Federal de Rondônia

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes.....	45
Tabela 2 – Caracterização dos funcionários da escola mencionados nas entrevistas.....	45

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
1 INTRODUÇÃO	14
2 MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 A ação educativa.....	19
2.2 O desenvolvimento psicológico na Psicologia Histórico- Cultural.....	25
2.3 A formação do sentido e a atividade de estudo	30
2.4 A indisciplina escolar	33
3 DELINEAMENTO DA PESQUISA	41
3.1 Abordagem metodológica	41
3.2 Local	41
3.3 Participantes	44
3.4 Instrumentos e procedimentos	46
3.5 Análise dos dados	49
4 EXPLICANDO A INDISCIPLINA NA PERSPECTIVA DO ALUNO	50
4.1 A escola e seus significados	50
4.1.1 O gostar e o não gostar: condições oferecidas pelo ambiente	50
4.2 A indisciplina e seus significados.....	59
4.2.1 Conceituando a indisciplina	59
4.2.2 Práticas caracterizadoras de indisciplina	61
4.2.3 Ser um aluno indisciplinado	63
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – Autorização com os termos de concordância da instituição	77
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	78
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido para menores de 16 anos	79
APÊNDICE D – Termo de compromisso de utilização de dados	80
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista.....	81
ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética	82

APRESENTAÇÃO

Ao longo da minha experiência escolar, desde o primeiro contato na educação infantil até minha prática profissional como professora e, também, por meio dos estágios em Psicologia escolar, deparei-me com várias inquietações e perguntas emanadas da dinâmica escolar, para as quais obtive poucas respostas. Uma das questões que mais me chamaram atenção está relacionada à indisciplina discente. Portanto, o encontro com o meu objeto de estudo ocorreu em diferentes contextos, que me fizeram observar o quanto esse assunto tem gerado inquietações em grande número de pessoas. Essa realidade me levou a querer compreender essa temática mais de perto, de maneira científica.

Diante desse contexto, pude perceber, especialmente pela vivência diária como professora nos anos iniciais¹ do Ensino Fundamental, que uma das maiores preocupações dentro da escola não está nas questões pedagógicas, nos problemas ou dificuldades de aprendizagem, na gestão, na falta de recursos, no pouco investimento do governo ou na estrutura (não que esses aspectos não gerem preocupações), mas o que mais tem mobilizado a equipe escolar, desde o inspetor no pátio até a direção da escola, é a questão da indisciplina discente.

Nos estágios em Psicologia, ouvi reiteradas vezes professores, orientadores, supervisores escolares e alunos reclamarem da indisciplina. Não eram poucos os que pediam projetos, intervenções, soluções relacionadas a essa temática.

A minha primeira experiência como professora em uma escola municipal de ensino fundamental foi com uma turma de 4º ano. Na sala, havia alunos de 8, 9 e 10 anos. Fui lotada na escola já na metade do segundo bimestre do ano letivo. Na época, já formada em Pedagogia, e cursando Psicologia, no segundo ano do curso. A turma que me designaram estava sem professor. Seria eu a terceira professora que a turma teria ainda na metade do segundo bimestre. Uma professora saiu para tratamento de saúde, e a outra, por licença-maternidade. A vice-diretora da escola na época foi quem me recebeu, passou o material didático da turma e me apresentou para os alunos. Como recomendação, ela disse para fosse firme com a sala e que jeito “bonzinho” não dava certo, eles não me respeitariam.

Depois de alguns dias, os professores da escola foram me acolhendo e apresentando minha turma, falando como era a rotina das professoras anteriores. Passados alguns dias, a professora que estava de licença-maternidade apareceu na escola, falou-me como era cada

¹ Os anos iniciais compreendem o período que vai do 1º ao 5º ano.

aluno e como eu deveria agir. Deu os mesmos conselhos da vice-diretora, dizendo que teria de ser firme, porque alguns alunos da turma eram “terríveis”. Com o passar da semana, tive algumas experiências com os alunos ditos “terríveis” pela professora. O primeiro episódio foi uma briga dentro da sala, onde dois meninos começaram a discutir e a se agredirem fisicamente. Não consegui parar a briga, nada do que eu dizia fazia cessar as agressões. No momento, fiquei muito aflita, sem saber o que fazer, mas os alunos da sala já sabiam, estavam acostumados com a rotina. E logo correram e foram chamar a diretora e o inspetor, que foi o único que conseguiu separar os dois alunos que estavam brigando. Foi um episódio marcante para uma professora novata. Logo vieram outros. Assim, fui descobrindo porque minha turma era considerada difícil. Os colegas de trabalho começaram a soltar indiretas e a dizer que fui “premiada” com a turma.

Mal fui conhecendo e me adaptando à turma, chegou o período de férias do meio do ano, que quebrou nossa fase inicial de entrosamento. Na volta do segundo semestre letivo, minha turma estava mais tranquila, e a professora também. Fui conseguindo desenvolver meu trabalho e ir progredindo no desenvolvimento dos conteúdos que estávamos atrasados, devido a todas as mudanças de professoras que os alunos tiveram.

Depois de um tempo, fui conhecendo a realidade da escola e das outras turmas. Percebi que a questão geral era o que fazer com os alunos “terríveis”, com os “alunos-problema”, indisciplinados. Na escola, a prática era levar o aluno primeiro para a diretoria, para receber o sermão da diretora, depois, ouvir os conselhos da orientadora, assinar caderno de registro de ocorrência e, em casos mais graves, chamar os pais ou responsável. Também acontecia de a turma toda receber aquele sermão da diretora. Nisso, boa parte do tempo se perdia para se resolver essas situações, bem corriqueiras na maioria das turmas. Descobri, assim, que eu não era a professora premiada e que atitudes de agressão física e verbal entre colegas de sala, de classe, problemas de relações entre professores e alunos e depredação dos bens públicos na escola eram comuns.

Como citei anteriormente, tudo se resolvia chamando a diretora. Os próprios alunos já saíam correndo da sala para chamá-la. Essa atitude começou a me incomodar, atrapalhar a minha autonomia com a turma e o desenvolvimento de minhas atividades diárias. Ficava sabendo o que a diretora falava, ou a orientadora, pelos próprios alunos, que, ao voltarem para a sala me contavam, pois não havia diálogo, discussão com a equipe, para pensarmos em uma solução, juntos.

Nos estágios nas escolas, como estudante de Psicologia, fui constatando que a realidade da maioria das escolas era a mesma. E essas situações conflituosas eram sempre

resolvidas fora da sala de aula, geralmente pela diretora, orientadora ou supervisora. E sempre resolvidas com sermões e aqueles conselhos carregados de lições moralistas.

Os estágios em Psicologia Escolar foram contribuindo significativamente para minha prática docente. As leituras e discussões em sala de aula dos textos selecionados para estudo, que eram, em sua maioria, da Psicologia Escolar Crítica, da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, foram fundamentais na construção da profissional que fui me tornando. Autores como Patto (1996), Souza (2004), Collares e Moysés (1996), Meira (2007), Saviani (2008), dentre outros, foram me revelando outras facetas do ambiente escolar que não conseguia enxergar anteriormente. Os atores escolares, em sua maioria, não se comunicam, não param para um diálogo, para discutir as questões escolares, as situações que se apresentam, especialmente, as questões relacionadas à indisciplina e violência escolar, que tanto os têm incomodado. Há uma corriqueira prática de culpabilização, e, em relação à indisciplina na escola, geralmente recai sobre os alunos e suas famílias.

Todas essas experiências e observações foram contribuindo para que eu buscasse uma nova prática na sala de aula. Comecei a não deixar mais meus alunos saírem correndo para chamar o inspetor, a diretora. E comecei a resolver entre nós as questões ocorridas na sala de aula. Não foi fácil, a prática já estava bem enraizada, mas descobri que não era impossível mudar, embora fosse difícil fazê-lo. Comecei a tentar promover o diálogo na turma, conversar, entender o motivo das manifestações de indisciplina, mas como não era uma prática, a maioria dos alunos não conseguia conversar, começavam a brigar com o que tinha realizado algo contrário aos bons costumes, a dizer sermões, como todos faziam com eles. Para ajudar no diálogo, comecei a fazer leituras de livros em todo início de aula e a usar o assunto do livro para debate. No início, reclamavam bastante, falavam que era coisa de criança, de jardim de infância, mesmo buscando leituras adequadas à faixa etária deles. Mas, a resistência inicial logo foi cedendo e a leitura se tornou hábito, inclusive, quando não havia a leitura, eles sentiam falta e logo começaram também a trazer livros para leitura e debate.

O tempo foi passando, chegou o final do ano, e devido ao curso de Psicologia que fazia, tive que deixar a sala de aula por um tempo. Só que essas experiências influenciaram significativamente para o encontro com o tema da minha pesquisa. Eu já ouvia o que os professores falavam dos alunos considerados problemas, mas eu não sabia o que esses alunos pensavam sobre a questão. E, ao ser aprovada no Mestrado em Psicologia, na área Escolar e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Psicologia (MAPSI), surgiu a oportunidade de compreender essa temática na perspectiva dos alunos.

A indisciplina fragiliza as relações escolares, o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento escolar dos alunos. Como citei anteriormente, como experiência própria, perde-se muito tempo “apagando incêndios” na escola. Acontece algo na sala de aula ou no recreio, os alunos se agitam, vem diretora, inspetor, supervisora, orientadora e toda a escola fica agitada, os demais alunos, querendo saber da história do dia, que se prolonga como assunto nas aulas, nos intervalos, nas salas dos professores e assim vai se espalhando. E o conteúdo do dia, a atividade planejada, acaba não sendo executada totalmente e ainda com pouca qualidade.

Estas vivências me despertaram, assim, para a necessidade de compreender o que o aluno quer manifestar com as atitudes ditas indisciplinadas. Interessei-me, então, em investigar este fenômeno na perspectiva do aluno que está nessa condição, pois, em um levantamento realizado em bases de dados e bibliotecas acadêmicas, encontrei poucos trabalhos nessa direção. A maioria apresentava a indisciplina a partir da fala e visão de professores, supervisores, diretores, orientadores, pais ou outras perspectivas, que não eram a dos alunos, em especial daquele dito indisciplinado. O que nos permite dizer que, apesar de o foco da indisciplina na escola estar no aluno, especialmente, naqueles considerados indisciplinados, a temática, nesta perspectiva de análise ainda é pouco destacada na pesquisa educacional.

1INTRODUÇÃO

Esta pesquisa busca compreender a indisciplina escolar na perspectiva de um grupo de alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal localizada na cidade de Porto Velho – RO.

Checchia (2010) ressalta a escassez de pesquisas desenvolvidas na área de Psicologia Escolar, nas quais comparecem as vozes dos alunos. Porém, é importante favorecer a comunicação no ambiente escolar e o acesso às diferentes versões apresentadas pelos participantes envolvidos nesse contexto, a fim de contribuir para a ruptura de cristalizações presentes em seus discursos.

Procuramos nessa pesquisa explicar a indisciplina pelo olhar do aluno considerado indisciplinado, ouvindo o que ele tem a dizer, o que pensa sobre. Essa escolha em ouvir os alunos foi influenciada pela observação de poucos trabalhos que apresentavam a visão e contribuição do aluno, que consideramos como fundamentais para a compreensão da manifestação da indisciplina discente na escola. Observamos um trabalho árduo de muitos atores escolares, para minimizar as ações indisciplinares de seus alunos. Mas, muitas vezes, os projetos e soluções desenvolvidos são baseados somente na visão do adulto, do professor, do orientador, do supervisor, do diretor. Acredito que, por isso, muitos desses trabalhos e projetos não tenham sucesso.

Em uma busca realizada em bases de bancos de dados, constatamos a existência de poucos trabalhos com a perspectiva e visão do aluno, especialmente os considerados indisciplinados. Esse levantamento foi realizado com os dados a partir de 2007, pois existe um trabalho do Julio Groppa Aquino², renomado pesquisador na área educacional brasileira, especialmente nas questões relacionadas à indisciplina, que apresenta a produção bibliográfica nacional relacionada à temática em teses, dissertações, livros e artigos, publicados no período de 1979 a 2006, sendo o primeiro, quando foi publicada a primeira dissertação contemplando o tema. Os dados foram obtidos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Domínio Público.

Dos trabalhos pesquisados que estavam registrados nas Bases de Bancos de Dados, encontramos 28, mas apenas 4 deles contemplavam a visão dos alunos.

Das 4 pesquisas encontradas, uma é do ano de 2007, uma dissertação da pesquisadora Maria Lúcia Dondon Salum, da Universidade Católica de Santos, intitulada “Indisciplina na

² AQUINO, Julio Groppa. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n. 143. Maio/Ago. 2011.

escola: o que pensam professores e alunos”. Nessa pesquisa, Lúcia pauta-se nas queixas verbais de professores e alunos relacionadas à indisciplina e, a partir das observações e entrevistas realizadas, busca compreender a indisciplina na escola. A pesquisa foi realizada em duas instituições particulares de ensino.

A segunda é de Mônica Aparecida de Macedo Golba, Universidade Tuiuti do Paraná, uma dissertação do ano de 2008, com o título “A Indisciplina Escolar na perspectiva de alunos”. Nessa dissertação, a pesquisadora apresenta uma investigação sobre indisciplina escolar na perspectiva de um grupo de alunos da oitava série do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Pública Estadual, na cidade de Cândido de Abreu, Paraná.

A terceira é do ano de 2011, de Luciana de Paula Albuquerque, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, com o título “Indisciplina Escolar: um estudo sobre os sentidos e significados de professores e alunos”. Nesse trabalho, a autora busca compreender os sentidos e significados da experiência escolar de professores e alunos relacionados à indisciplina na escola.

A quarta, é de Doracy Gomes Pinto (2012), intitulada “Violência na Escola: a concepção de professores e alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública da área de Itaqui-Bacanga”. Nesse estudo, o autor buscou investigar a violência e suas principais formas de manifestação no ambiente escolar, tomando como base a concepção de professores e alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública da Área Itaqui-Bacanga - São Luís/MA. E teve como objetivos investigar as formas de manifestação da violência na escola, identificar as violências mais comuns, caracterizar os tipos de violência e estabelecer distinção entre os termos violência e indisciplina.

Observamos, assim, poucas produções com a perspectiva dos alunos. Dentre as levantadas, a única que contempla só a perspectiva dos alunos é a de Mônica Aparecida Macedo Golba, da Universidade de Tuiuti do Paraná. As outras três fazem um contraponto com a fala de alunos e professores. Isso corrobora o que nos diz Patto (1996), “[...] o discurso das crianças que frequentam a rede educacional brasileira tem sido invariavelmente substituído por um discurso retórico e questionável sobre elas” (p.4). Essa constatação demonstra a necessidade de ampliar as pesquisas com foco no aluno para que se tenham explicações a partir do que pensa aquele que recebe do outro, como no caso deste estudo, o rótulo de aluno indisciplinado.

Nessa direção, entendemos necessário recorrer à Psicologia Histórico-Cultural e à Pedagogia Histórico-Crítica porque apresentam uma forma de compreender a educação em uma síntese de múltiplas relações que precisa ser compreendida dentro do contexto histórico.

“A Psicologia Histórico-Cultural tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediador e sócio-histórico dos processos psíquicos” (MEIRA, 2007, p.41).

Essa nova forma de olhar a educação busca compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. E “A concepção pressuposta nesta visão [...] é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p. 88).

Dessa forma, considerando o mundo contraditório e dialético, é importante compreender a indisciplina a partir desse olhar. Pretende-se, dessa maneira, conhecer o outro lado da história, o lado que ainda não foi ouvido, pretende-se conhecer a indisciplina a partir da visão do próprio aluno considerado indisciplinado, pois esse aluno é um ser ativo, social e histórico, portanto precisa ser compreendido nesse contexto.

Acreditamos que essa proposta é relevante para a comunidade escolar e acadêmica, pois, ao se analisar a temática, considerando o discurso do aluno, como ele pensa e vivencia a indisciplina, será possível pensar possibilidades e estratégias que reduzam os casos de indisciplina; pretende-se construir por meio dos resultados encontrados uma nova forma de olhar e trabalhar a indisciplina, com novas discussões, reflexões e ações. E, assim, à luz da Psicologia Histórico-Cultural contribuir para a exploração e compreensão desse fenômeno, que tantas tensões tem causado no ambiente escolar.

Nessa direção, buscamos conhecer a dinâmica escolar desses alunos, considerando que a compreensão dela pode esclarecer o significado da ação. É necessário conhecer o valor que esses alunos dão à sua escolarização, qual a relação que eles construíram com a escola e porque, nessa relação, encontra-se a indisciplina discente. Nesse sentido, esse trabalho apresenta os seguintes objetivos: explicar a indisciplina a partir do aluno considerado indisciplinado; analisar o significado de indisciplina para esses alunos; observar as formas de manifestação da indisciplina discente e analisar como os alunos considerados indisciplinados compreendem e vivenciam o rótulo de aluno indisciplinado.

O caminho percorrido para a busca dessas respostas trará uma nova visão para esse fenômeno, que se apresenta de forma complexa. Logo, não é possível nem coerente permanecer com respostas simplistas e arcaicas, sem considerar o contexto das relações vivenciadas pelos atores.

Para isso, realizaram-se visitas à escola para fins de observação dos alunos em sala de aula e na hora do intervalo, conversa com equipe técnica e gestora, bem como entrevistas com os alunos considerados indisciplinados participantes da pesquisa.

Para fundamentar a discussão acerca da indisciplina na escola, Aquino (1996), Rego (1996), Pedro-Silva (2014) e Rebelo (2011) ajudam-nos nesse caminho. Julio Groppa Aquino, especialmente, pois tem estudado a temática há algum tempo e possui diversos trabalhos na área. Esses autores realizam seus estudos relacionados à indisciplina numa perspectiva crítica e defendem a necessidade de entendê-la situada no contexto sociocultural. Para eles, a indisciplina não deve ser compreendida de forma isolada, mas sim no conjunto de fatores pelos quais ela se manifesta. Destarte, a partir desses teóricos, bem como à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, que são consideradas também teorias críticas na área da Psicologia e da Educação, construiu-se este trabalho, e espera-se que seja ele uma contribuição para o entendimento da indisciplina na escola.

Esse trabalho constitui-se de quatro seções. Na primeira seção, apresentaremos o “Marco Teórico” da pesquisa, que está subdividido em quatro subseções, a primeira apresenta-se com o tópico “Ação Educativa”. Nela, abordaremos a educação no contexto geral, como uma ação do homem para a formação do próprio homem, transmissão do conhecimento e manutenção da cultura. E a educação escolar, apresentando algumas das tendências pedagógicas que influenciaram significativamente a educação brasileira e a função da escola para cada uma delas. Na segunda subseção, “O Desenvolvimento Psicológico na Psicologia Histórico-Cultural”, abordaremos a Psicologia Histórico-Cultural, que traz uma nova compreensão de homem, e, com ela, uma nova forma de compreender o psiquismo humano, a partir da concepção de Marx, uma concepção baseada na historicidade e materialidade, que apresenta o homem na qualidade de sujeito histórico e que nos ajuda a entender os fenômenos escolares de forma crítica, a partir dos seus elementos históricos, sociais e culturais. Na terceira subseção, “A formação do Sentido e a Atividade de Estudo”, trataremos um pouco da teoria da atividade de Leontiev (1998), que construiu sua própria teoria da atividade, que liga o contexto social com o desenvolvimento, e discutiremos também a relação entre motivo, sentido pessoal e a atividade de estudo. Na quarta subseção, “A Indisciplina Escolar”, apresentaremos, a partir de teóricos estudiosos da temática, como Groppa (1996), Rego (1996), Rebelo (2011) e Pedro-Silva (2014), o conceito, considerações e algumas das explicações para a compreensão do fenômeno da indisciplina na escola, apresentando, no final, a indisciplina na escola brasileira, realizando um breve percurso histórico sobre a temática.

Na segunda seção, “Delineamento da Pesquisa”, apresentaremos os caminhos e resultados da pesquisa, bem como a abordagem metodológica, local, participantes, instrumentos, procedimentos da pesquisa e análise dos dados.

Na terceira seção, apresentaremos a análise dos dados, os resultados e discussão dos dados da pesquisa, por meio de excertos das falas dos alunos participantes seguidos de análises baseadas no referencial teórico adotado no estudo.

Por fim, na quarta seção, “Considerações Finais”, apresentaremos as considerações referentes à pesquisa realizada e a contribuição desta para o contexto dos estudos e reflexões relativos à temática da indisciplina na escola, na perspectiva do aluno considerado indisciplinado.

Esperamos, com este estudo, trazer contribuições ao debate científico sobre a indisciplina escolar e fornecer elementos para uma compreensão mais ampla da temática.

2MARCO TEÓRICO

2.1 A ação educativa

Nesta seção, abordaremos sobre a educação, no contexto geral, como uma ação do homem para a formação do próprio homem, para a transmissão do conhecimento e para a manutenção da cultura. Quanto à educação no contexto escolar, apresentaremos algumas das tendências pedagógicas que, no nosso entendimento, influenciaram significativamente a educação brasileira e a função da escola para cada uma delas.

A educação está presente na vida do homem desde o surgimento deste, ela é uma prática fundamental da existência do ser humano. Inclusive, como expõe Martins (2013, p. 272), “a humanidade não nasce nas pessoas [...], mas resulta da humanidade objetivada e disponibilizada às suas internalizações”, ou seja, o homem aprende a ser na convivência com outro, na prática social.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica consideram “o homem um ser social, cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que, a princípio, não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano” (MARTINS, 2013, p.271). Assim, o homem cria a si mesmo, tornando-se homem não por sua natureza, mas por seu processo histórico e social.

Nesse sentido, Saviani (2003, p.13) afirma: “Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens.” Um dos meios dessa formação do ser humano, e considerado o mais importante, é a educação escolar. Podemos dizer que a educação influencia a vida dos homens, promove o desenvolvimento humano. A escola, portanto, é o espaço, por excelência, para a promoção da formação dos homens.

Na perspectiva de a escola ser o lugar privilegiado para a difusão do saber e práticas de socialização, defende Saviani (2008, p. 14) que ela “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”. Portanto, é uma instituição de suma importância na e para sociedade. Na sua análise sobre a escola, o autor evidencia as diversas discussões em torno da sua atribuição, das críticas, das dificuldades dos atores escolares em promover o desenvolvimento de sua função primordial, mas reconhece que ela não deixou de ter seu valor e importância na vida do ser humano. Todos por ela passam ou devem passar, e sua função e valor continuam garantidos, apesar de todas as dificuldades enfrentadas. Logo, conforme

destaca, a escola é uma instituição onde se depositam muitas expectativas, esperanças, sonhos, planos e objetivos.

De acordo com Leal (2010), a Psicologia Histórico-Cultural considera a educação escolar como fator fundamental para o desenvolvimento e formação humana. Mais do que garantir possibilidades de superação econômica, a educação escolar humaniza o homem. Segundo a autora, “a educação escolar carrega em si possibilidades de emancipação dos homens, pois pode conduzir a transformação de sua consciência, permitindo a compreensão da realidade em seus nexos e determinações” (LEAL, 2010, p.18).

A ação educativa sempre foi regida por princípios, tendências e práticas pedagógicas que a nortearam, representando a forma como a educação era pensada. Para compreensão dessa ação, especialmente a sistematizada e transmitida por meio da instituição escolar, foco da nossa compreensão, é fundamental entender o contexto histórico em que ela está inserida. Nesse intuito, apresentaremos uma breve explanação de algumas das principais ideias e tendências pedagógicas que inspiraram a prática educativa escolar.

Saviani (2008) destaca as teorias pedagógicas em dois grupos. No primeiro grupo, encontram-se as teorias não-críticas, configurada pela Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista que entendem a educação como instrumento de equalização social. “A educação seria uma força homogeneizadora, que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. [...] garantindo a construção de uma sociedade igualitária” (2008, p. 4).

Na Pedagogia Tradicional, o papel da escola é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O professor é a figura central, autoridade máxima, detentor de todo conhecimento a ser transmitido. O ensino tradicional é verbalista, centrado no professor. O aluno assume uma postura passiva, cabe a ele, somente, assimilar os conhecimentos que lhe são passados. Na escola tradicional, disciplina e seguimento das regras são atitudes fundamentais do bom aluno.

Como crítica à Pedagogia Tradicional e como uma proposta diferente de ensino, surge a Escola Nova, trazendo novos ideais e novas formas de ser, agir e pensar a educação. Na Escola Nova, o professor deixa de ser figura central, passa a ser um facilitador do ensino, e esse lugar fica para o aluno, que passa a ser considerado nos seus interesses. Aranha (1996) apresenta como principais características dessa escola: “educação integral (intelectual, moral e física), educação ativa, educação prática, exercício de autonomia, coeducação e ensino individualizado” (p.172). Uma das funções da Escola Nova é a promoção de uma educação

integral, a partir de um ensino ativo e centrado no aluno, valorizando seus interesses e promovendo autonomia.

A Pedagogia Tecnicista surge na metade do século XX, “a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 2008, p. 10). O professor é considerado um técnico do ensino, ocupando uma posição secundária. O elemento principal passa a ser a organização racional dos meios para a garantia da eficiência do ensino. A função da escola na pedagogia tecnicista é a de promoção da formação de indivíduos para o mercado de trabalho. Saviani (2008, p.13) ainda afirma que, do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, “para a pedagogia tradicional, a questão central é aprender, e, para a pedagogia nova, aprender a aprender, e, para a tecnicista, o que importa é aprender a fazer”.

As teorias do segundo grupo que são consideradas críticas, entendem a educação escolar como um instrumento de discriminação social. Além disso, buscam compreendê-la a partir da estrutura socioeconômica e acreditam que essa estrutura determina a forma de manifestação da ação educativa. Entendem, assim, que a função básica da educação é a reprodução da sociedade e que, na atualidade, a escola desempenha o papel de reproduzir a sociedade de classes e de reforçar o modo de produção capitalista. Esses entendimentos contextuais são denominados por Saviani de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Para as teorias crítico-reprodutivistas, a escola desempenha o papel de reprodução da sociedade capitalista. Nessa direção, destaca-se a Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica, a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado e a Teoria da Escola Dualista. A Teoria do Sistema de Ensino como Violência Simbólica considera que toda sociedade estrutura-se como um sistema de relações de força material entre grupos ou classes. Segundo Saviani (2008, p. 15):

Sobre a base da força material e sob sua determinação, erige-se um sistema de relações de força simbólica cujo papel é reforçar, por dissimulação, as relações de força material [...] Vê-se que o reforço da violência material se dá pela conversão ao plano simbólico em que se produz e reproduz o reconhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento (dissimulação) de seu caráter de violência explícita.

Para essa teoria, a função da educação escolar é a de reprodução das desigualdades sociais, pois, ao reforçar as relações de força material, promove as diferenças sociais. Toda tentativa de superação das desigualdades é uma forma de dissimulação. Já a Teoria da Escola como Aparelho Ideológico de Estado entende a escola como instrumento de reprodução das

relações capitalistas, que inculca nas crianças saberes envolvidos na ideologia dominante, por isso, considerada aparelho ideológico. E a Teoria da Escola Dualista considera que a escola só tem aparência de unitária e unificadora, mas é dividida em duas, conforme a divisão de classes da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado. A escola tem por função impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária.

Saviani (2007) afirma que a teoria crítico-reprodutivista acredita que é impossível o professor desenvolver uma prática crítica, porque, segundo ela, a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica e da reprodução das relações de produção. E afirma:

Para cumprir essa função, é necessário que os educadores desconheçam seu papel; quanto mais eles ignoram que estão reproduzindo, tanto mais eficazmente eles reproduzem. Consequentemente, não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize. (p. 67)

Essas teorias evidenciaram o comprometimento da Educação com os interesses dominantes, mas propagaram o pessimismo e o desânimo na maioria dos professores, pois afirmavam que essa era a função da escola, manter os interesses da classe dominante, do capitalismo, assim estava posto e não mudaria. Não apresentaram nenhum caminho para a transformação da realidade.

Saviani apresenta uma nova divisão dentro das teorias críticas que vai diferenciar a Pedagogia Histórico-crítica das teorias crítico-reprodutivistas. Dentro desse grupo, destacam-se três tendências principais: a tendência libertária, a libertadora e a histórico-crítica. A Teoria Crítica, sustenta a finalidade sociopolítica da educação e questiona a ordem social existente. Defende o envolvimento da escola na formação de um cidadão crítico e participante da mudança social.

A Pedagogia Histórico-Crítica está no bojo das concepções críticas da educação brasileira, mas ultrapassa, se diferencia das demais, por não ficar só na constatação da crítico-reprodutivista, que consegue fazer a crítica da realidade, enxergar e revelar as desigualdades, mas não tem proposta de intervenção prática, limita-se somente a constatar e acredita que não tem como mudar, que será sempre assim.

Na emergência de um novo movimento pedagógico e no anseio de um caminho para atuar de forma nova no campo pedagógico, nasce a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa concepção tem como principal expoente Dermeval Saviani e surgiu no Brasil na década de 1980. Veio responder a necessidade de encontrar alternativa à pedagogia dominante. Está

fundamentada na visão crítica da sociedade capitalista e constitui-se numa concepção pedagógica transformadora. “Embasada no materialismo histórico-dialético, que, por sua práxis revolucionária, choca-se frontalmente com as tendências ditas pós-modernas, tornando-se um importante instrumental na superação da unilateralidade humana”. (BATISTA; LIMA, 2012, p. 1)

A expressão “Histórico-Crítica” foi cunhada por Saviani, na compreensão do novo que se constitui, e, nessa direção, essa expressão surge como a mais adequada à proposta que apresenta. Saviani (2008, p.70) explica que “procurava reter o caráter crítico de articulação com as condicionantes sociais que a visão crítico-reprodutivista possui, vinculado, porém, à dimensão histórica que o reprodutivismo perde de vista”. É assim que,

Na busca da terminologia adequada, concluí que a expressão histórico-crítica traduzia de modo pertinente o que estava sendo pensando. Porque exatamente o problema das teorias crítico-reprodutivistas era a falta de enraizamento histórico, isto é, a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições. A questão em causa era exatamente dar conta desse movimento e ver como a pedagogia se inseria no processo da sociedade e de suas transformações. Então, a expressão histórico-crítica, de certa forma, contrapunha-se a crítico-reprodutivista. É crítica, como esta, mas, diferentemente dela, não é reprodutivista, mas, enraizada na história. (SAVIANI, 2008, p. 140-141)

A princípio, esse não seria o nome, foi surgindo no processo do desenvolvimento da teoria. Primeiro, foi Pedagogia Revolucionária, mas, Saviani considerou que falar de uma pedagogia revolucionária seria algo problemático, pois isso remete a uma atitude revolucionária e poderiam existir interpretações equivocadas. Na busca de um nome mais adequado à proposta, surge a pedagogia dialética, mas havia o problema da ambiguidade da palavra dialética, pois existiam diversos sentidos e formas de compreendê-la, como a dialética idealista de Hegel e outras versões que remontam às origens gregas, em que o termo dialética aparecia significando contraposição de ideias e aproximava-se, pela raiz, da palavra diálogo. Saviani (2008) considerou, assim, que seria melhor evitar a denominação dialética, em vista dos múltiplos sentidos que essa expressão conotava.

Como uma teoria de base teórica marxista, ela não recebeu o nome de Pedagogia Dialética, mas, como fundamento teórico, a dialética está presente. Não uma dialética idealista, mas sim uma dialética do movimento real,

[...] histórica expressa no materialismo histórico, que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. (SAVIANI, 2008, p. 141).

No sentido de ajudar na compreensão dessa nova concepção, Saviani (2008) apresenta dois tipos de alunos e evidencia as características deles, além de fazer uma

diferenciação entre o aluno empírico e o aluno concreto. Apresenta o concreto como a síntese de múltiplas determinações, definida enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que ele se encontra, as quais ele não escolheu. O aluno concreto sintetiza essas relações sociais, mas não escolhe os meios e as relações de produção que herda da geração anterior, apenas assimila essas relações e a transforma de alguma forma. Não só simplesmente recebe, mas sua criatividade se expressa na forma como assimila e transforma sua realidade. E assim esclarece:

O aluno empírico pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto. É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento. E é, sem dúvida, tarefa precípua da educação viabilizar o acesso a esse tipo de saber. (SAVIANI, 2008, p. 143-144)

A partir dessa compreensão, o conhecimento sistematizado, produzido historicamente, precisa ser transmitido, pois pode não ser do interesse imediato do aluno, no momento, mas corresponde ao que ele precisa saber e ter acesso. Ao professor, cabe a transmissão desse saber para que o aluno seja capaz de compreender o saber que a humanidade produziu historicamente e para que possa apreender a sociedade e a realidade na qual está inserido.

O professor, para transmitir esse conhecimento, precisa transformar o saber elaborado em saber escolar. E essa transformação, explica Saviani (2008), é o processo por meio do qual se selecionam, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e por meio do qual se organizam esses elementos numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Destarte, o professor deve buscar o progresso do aluno e ver o conhecimento como um meio para o crescimento deste. Ademais, o professor deve ter o domínio do conteúdo, das formas e dos métodos adequados para favorecer o progresso do aluno.

A Pedagogia Histórico-Crítica surge então, como uma teoria pedagógica transformadora da educação, busca um novo caminho, de superação das tendências consideradas não críticas e crítico-reprodutivistas da educação. Buscando ser um teoria de emancipação do ser humano, revolucionária, dialética, que promove por meio do conhecimento a luta pela transformação da sociedade capitalista, pois concebe o homem como

um sujeito que é capaz de apropriar-se do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história e por meio dele também se transformar como um sujeito da história do seu tempo.

Não podemos olhar a educação descontextualizada do seu tempo, conhecer as principais concepções pedagógicas ou as que mais influenciaram as práticas pedagógicas na escola é de importância significativa, inclusive na compreensão da indisciplina discente e seus desdobramentos ao longo da história da educação escolar. Apesar de que, segundo Aquino (1996), as correntes teóricas não conseguiram propor de imediato um manejo para essas questões, mesmo tão presentes na escola, “uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas” (p.40). As atitudes consideradas indisciplinadas são manifestadas no interior da escola, mas não podem ser consideradas de ordem estritamente escolar. É necessário considerar um conjunto de fatores, além do contexto sócio-histórico em que estão inseridas. Considerando as ponderações de Aquino (1996), é fundamental se pensar que uma ação pedagógica tem de ter seu foco no desenvolvimento psicológico do aluno. E, portanto, estar respaldada em um referencial teórico que ajude o professor a definir ações promotoras de reflexão. Nesse caso, tomamos como referência a Psicologia Histórico-Cultural.

2.2O desenvolvimento psicológico na Psicologia Histórico-Cultural

A Psicologia Histórico-Cultural (PHC) surgiu como reflexão teórica crítica, na área da Psicologia e da Educação, e tem como concepção filosófica o Materialismo Histórico. É uma abordagem teórica que ajuda a compreender os fenômenos escolares de forma crítica, a partir dos seus elementos históricos, sociais e culturais.

A PHC se fortaleceu no século XX. Tem como seus principais representantes, Vigotski,³ Luria e Leontiev. É uma concepção baseada nos princípios marxistas, que apresenta uma compreensão própria de história, homem e ciência. E, nessa visão, uma nova forma de entender os fenômenos psicológicos.

Vigotski (1999), ao investigar as diversas teorias de sua época acerca dos fenômenos psicológicos, como a Psicanálise, Reflexologia, Gestalt e Personalismo, percebe que essas teorias não dão conta de explicar o psiquismo humano, são limitadas, pela sua forma de ver o mundo. Limitam-se, na maioria, às explicações organicistas e naturalistas, que concebem o

³Vamos encontrar várias formas de escrita para o nome de Vigotski. Nesta dissertação, optamos por empregar a grafia Vigotski, pois ela representa uma transliteração mais próxima ao português. Manteremos nas indicações bibliográficas a grafia adotada em cada uma delas.

desenvolvimento humano só de dentro para fora, e que consideram apenas o biológico como maior influente na sua formação, como se tudo fosse expressado de forma natural e individual, sem considerar o conjunto de fatores que influenciam nessa construção, na manifestação de suas atitudes, como os sociais, históricos e culturais.

Nessa direção, Barroco (2014, p.14) também afirma:

[...] o psiquismo humano não é mero fruto de uma carga genética. [...] Apreender os homens de modo menos fragmentado e fugir de uma visão que toma por natural o percurso do desenvolvimento humano foi uma empreita assumida por L. S. Vigotski (1896-1934). [...] Assumir este norte teórico permite que se conceba que os indivíduos possam vir a desenvolver, numa ou noutra direção, de acordo com a qualidade e intensidade das mediações sócio-históricas que vivenciam.

A Psicologia Histórico-Cultural traz, assim, uma nova compreensão de homem e, com ela, uma nova forma de compreender o psiquismo humano, a partir da concepção de Marx, uma concepção baseada na historicidade e materialidade, que apresenta o homem na qualidade de sujeito histórico.

A compreensão do caráter histórico do psiquismo pode ser entendida como a revolução fundamental que Vigotski fez na Psicologia. Na investigação do psiquismo humano, o ponto de partida é a história social, a história dos meios pelos quais a sociedade desenvolve-se e, nesse processo, desenvolvem-se os homens singulares. A proposta vigotskiana é, portanto, compreender os fenômenos psicológicos enquanto mediações entre a história social e a vida concreta dos indivíduos. (ASBARH, 2011, p. 25)

A história, nessa perspectiva, é entendida, como a prática dos homens em sociedade, e o homem é apresentado como um sujeito concreto, formado a partir das relações com o outro, ou seja, em sociedade, sendo resultado de múltiplas mediações.

É na relação com outro que o homem se constrói. Com essa afirmação, podemos compreender, então, que nenhuma ação, atitude, pode ser considerada desvinculada do contexto onde ela se manifesta, nenhuma ação pode ser considerada puramente individual, como uma ação isolada, sem influência do meio onde ela é concretizada. Nessa esteira, explicita a autora:

Ao defender que o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas, do social para o individual, Vigotski (1987, p.18) define a tese central de que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser encontradas nas relações sociais que o indivíduo estabelece com o mundo exterior (MEIRA, 2007 p. 41)

É nesse sentido que acreditamos que a Psicologia Histórico-Cultural é a que mais nos ajudará a compreender as manifestações de indisciplina dos alunos de nossa pesquisa, pois também acreditamos que suas atitudes consideradas indisciplinadas não devem ser analisadas desvinculadas do meio social, onde são manifestadas. Fatores como a economia, trabalho,

classe social, história e cultura, são constituintes do sujeito, que influenciam sua forma de se relacionar com o mundo ao seu redor.

Como destaca Meira (2007), a Psicologia Histórico-Cultural tratou da relação entre indivíduo e sociedade de uma forma inteiramente nova, apontando para o caráter mediado e sócio-histórico dos processos psíquicos.

Isso porque, para a Psicologia Histórico-Cultural, a educação escolar atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A partir do contato com os conceitos verdadeiramente científicos, aquelas funções ditas elementares tornam-se superiores, ou seja, ganham expressão mais ampla, conscientizada. Por funções psicológicas, compreendemos a partir dos autores já citados, as funções como atenção, memória, pensamento, entre outros, que se tornam mais complexas a partir da educação escolar.

Vigotski (1995) é o principal precursor da Psicologia Histórico-Cultural. Ele elaborou sua teoria estudando os povos primitivos provando que o que nos diferencia dos animais é a cultura, ou seja, toda a criação humana. Segundo ele, enquanto o animal age instintivamente diante de determinada situação, o homem cria elementos mediadores entre ele e a situação psicológica que se apresenta. Para tornar mais claro o que o autor investigou, podemos citar o seu estudo sobre a memória. Ele percebeu que os povos primitivos, a princípio, confiavam apenas em sua memória natural, porém, com a necessidade, no estabelecimento de relações sociais, o homem começa a inserir elementos criados como forma de ampliar a memória, então começa o uso de nós em panos como lembretes, ou riscos em talhas. Esses símbolos se tornam lembretes, posteriormente, tornam-se um significado geral para determinado grupo, até chegar à linguagem como a conhecemos hoje. Em resumo, o homem age na natureza e, ao agir nela, modifica o seu próprio psiquismo. Dessa forma, o homem modifica a sua conduta, à medida que a sociedade evolui em termos culturais. Aqui surge um conceito de fundamental importância: a atividade mediadora.

Voltando ao exemplo da memória, nota-se que o ser humano possui uma memória natural, entretanto ela é limitada, de forma que o ser humano precisa criar elementos mediadores para ampliá-la. Nesse momento, a memória natural passa a ser cultural, não dependendo apenas do orgânico, embora o orgânico seja a base. O mesmo acontece com outras funções como a atenção, percepção, que, a partir do contato com a cultura, sofrem uma reestruturação, e:

A aplicação de meios auxiliares, e a passagem à atividade mediadora, reconstrói desde a raiz toda a operação psíquica, assim como a aplicação das ferramentas

modifica a atividade natural dos órgãos e amplia infinitamente o sistema de atividade das funções psíquicas. ¹⁴ (VYGOTSKI, 1995, p. 95).⁴

Assim, Vygotski (1995) prova que o desenvolvimento psíquico é cultural, não acontece de forma gradual, não é um amadurecimento como uma fruta. O desenvolvimento ocorre a partir do contato com a cultura, não só o contato, mas da apropriação das criações humanas por meio da aprendizagem. A aprendizagem ocorre a partir da atividade que é mediada pelos signos e instrumentos nas relações sociais.

Baseado nisso, o autor soviético lança as bases de sua teoria da periodização do desenvolvimento infantil, posteriormente ampliada por autores como Leontiev (2001) e Elkonin (1987). Importante salientar que sua teoria difere bastante das teorias infantis tradicionais, enquanto estas compreendem o desenvolvimento como amadurecimento apenas biológico que segue etapas lineares, para Vygotski, acontece de forma revolucionária, seguindo um movimento em espiral, intercalado por períodos estáveis e críticos, conforme elucidado:

Os períodos de crises que se intercalam com os estáveis configuram pontos críticos de virada no desenvolvimento, confirmando mais uma vez que o desenvolvimento da criança é um processo dialético no qual a passagem de um estágio a outro não se realiza por uma via evolutiva e sim revolucionária. (VYGOTSKI, 1996, p. 258)⁵

Os períodos estáveis que Vygotski se refere são as idades como as conhecemos, e elas são caracterizadas por uma atividade principal. Ao fim de cada estágio, ocorre um período crítico caracterizado por mudança no comportamento, desinteresse pela atividade anterior. Esse período crítico é a base para que a criança desenvolva uma nova atividade, e, nesse momento, ocorre um salto qualitativo, aquele aspecto psíquico que estava se desenvolvendo de forma lenta, aqui ocorrerá um salto, uma mudança brusca, uma nova formação psíquica, que reestrutura a consciência da criança. Assim, a periodização descrita por Vygotski segue a seguinte ordem:

Crise pós- natal.
Primeiro ano de vida (dois meses a um ano)
Crise de um ano.
Primeira infância (um ano- três anos).
Crise dos três anos.
Idade pré-escolar (três anos- sete anos).
Crise dos sete anos.
Idade escolar (oito anos- doze anos).
Crise dos treze anos.
Puberdade (catorze- dezoito anos);

⁴Original: “La aplicación de medios auxiliares y el paso a la actividad mediadora reconstruye de raíz toda la operación psíquica a semejanza de cómo la aplicación de las herramientas modifica la actividad natural de los órganos y amplia infinitamente el sistema de actividad de las funciones psíquicas.” (VYGOTSKI, 1995, p. 95).

⁵Original: “Los periodos de crisis que se intercalan entre los estables, configuran los puntos críticos, de viraje, en el desarrollo, confirmando una vez más que el desarrollo del niño es un proceso dialéctico donde el paso de un estadio a otro no se realiza por vía evolutiva, sino revolucionaria.” (VYGOTSKI, 1996, p. 258).

Crise dos dezessete anos. (VYGOTSKI, 1996, p. 261).⁶

Elkonin (1987) explica as atividades principais de cada fase. No primeiro ano de vida, a atividade principal do bebê é a comunicação emocional direta com os adultos. Já na primeira infância, a criança começa a colaboração prática com o adulto na utilização dos instrumentos. A idade pré-escolar compreende a atividade dos jogos de papéis, momento em que a criança começa a imitar a vida adulta. Em cada uma dessas idades, as atividades são desenvolvidas a partir da mediação com instrumentos, como os brinquedos, objetos da casa e signos, como a linguagem na conversa com os pais e outros adultos. Cada atividade irá conduzir ao desenvolvimento de uma função, a partir da aprendizagem de conceitos espontâneos.

Após a idade pré-escolar, a criança entra na idade escolar, na qual terá como principal atividade o estudo. Esta atividade terá como principal elemento mediador os conceitos científicos. A apropriação destes conduz à formação do pensamento teórico. O pensamento teórico é a base para o desenvolvimento completo das funções psicológicas superiores, que poderão estar completas na adolescência, idade em que a pessoa terá como atividade principal a comunicação pessoal íntima e desenvolverá a autoconsciência, terá capacidade de pensar e compreender os fenômenos em sua essência e compreender a sua própria realidade, levando ao domínio da própria conduta.

Podemos ver que a idade escolar é extremamente importante, justamente porque tem como pano de fundo a atividade de estudo e a apropriação dos conceitos científicos. Os conceitos científicos, quando apropriados, elevam as funções psíquicas, pois são aqueles conceitos que Saviani (2008) chama de clássicos, aqueles conhecimentos necessários para que nos tornemos humanos.

[...] poderíamos concluir que a idade escolar é o período optimal de aprendizagem ou a fase sensível em relação às disciplinas que se apoiam ao máximo nas funções conscientizadas e arbitrarias. Assim, a aprendizagem dessas disciplinas assegura as melhores condições para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que se encontram na zona de desenvolvimento imediato. A aprendizagem pode interferir no curso do desenvolvimento e exercer influência decisiva porque essas funções ainda não estão maduras até o início da idade escolar e a aprendizagem pode, de certo modo, organizar o processo sucessivo de seu desenvolvimento e determinar seu destino. (VYGOTSKI, 2000, p. 337)

⁶Original: “Crisis postnatal. Primer año (dos meses-un año). Crisis de un año. Infancia temprana (un año-tres años). Crisis de tres años. Edad preescolar (tres años-siete años). Crisis de siete años. Edad escolar (ocho años-doce años). Crisis de trece años. Pubertad (catorce años-dieciocho años). Crisis de los diecisiete años.” (VYGOTSKI, 1996, p. 261).

Para que os conceitos científicos sejam apropriados, é necessário que a atividade de estudo ocorra adequadamente. Leontiev (2001), ao estudar a atividade, analisa que toda atividade, para que se desenvolva, precisa ter um motivo e uma atribuição de sentido pessoal. Ele dividiu os motivos em compreensíveis e eficazes. Quando os motivos são somente compreensíveis, não geram sentido pessoal, de forma que a atividade não se configura como principal e nem atua no psiquismo, conduzindo aos saltos qualitativos no desenvolvimento e à reestruturação da consciência.

Considerando que a escola não tem conseguido cumprir seu papel, o de possibilitar o desenvolvimento da verdadeira atividade de estudo, uma vez que ela não tem adquirido sentido pessoal baseado em motivos eficazes, somente tem adquirido sentido a partir dos motivos compreensíveis, ou seja, a partir do significado social que existe a respeito da escola. Esse tipo de sentido despertado nos alunos só pode levar à formação da consciência alienada, como diria Leal (2010). Portanto, não é eficaz na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos.

Diante desse contexto, o que as manifestações de indisciplina podem significar? Para mais compreensão, na próxima subseção, traremos um pouco da teoria da atividade de Leontiev, discutindo também a relação entre motivo e sentido pessoal e a atividade de estudo.

2.3A Formação do Sentido e a Atividade de Estudo

Alexis N. Leontiev foi um companheiro de Lev S. Vigotski e, com Alexander R. Luria, eram conhecidos como a troika, pois formaram um grupo de trabalho que objetivava construir uma nova psicologia, reformular a psicologia da época, que consideravam limitada para estudar os fenômenos humanos. E, como já posto anteriormente, eles tomam como referência a teoria marxista para a construção dessa nova psicologia.

Leontiev, após a morte de Vigotski, continua o desenvolvimento da teoria da atividade, sistematizando seu conceito, "fundando a teoria psicológica geral da atividade" (ASBAHR, 2005, p.109) e formando sua própria teoria da atividade, que ligava o contexto social com o desenvolvimento. Apresentou a atividade como um sistema coletivo derivado de um objeto e de um motivo. O motivo é o que direciona a atividade, é a força de direção da atividade e caracteriza-se sempre por sua orientação para o objeto. Leontiev (1998, p. 68) designou atividade por "processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo".

No materialismo histórico dialético, a atividade é categoria central, considerada como prática que promove o desenvolvimento histórico social dos homens. Davidov (1988, p. 27) aponta que

A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica da prática humana universal, e tem um caráter histórico social. A forma inicial da atividade das pessoas é a prática histórico-social do gênero humano, ou seja, é a atividade laboral coletiva, adequada, sensorial e objetual, que transformam as pessoas. Na atividade se descobre a universalidade do sujeito humano.⁷

Asbahr (2005) explica que o conceito de atividade é considerado um dos princípios centrais ao estudo do desenvolvimento do psiquismo. E, citando Vigotski, apresenta que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, pois a consciência é construída de fora para dentro, por meio das relações sociais. Ou seja, a atividade humana está no centro da vida do ser humano, na concretude do seu ser. É a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos.

O ser humano constrói sentidos a partir dos significados constituídos historicamente. Segundo Luria (2001, p.45), “por significado, entendemos o sistema de relações que se formou no processo histórico e que está encerrado na palavra.”

Segundo Asbahr (2005, p. 52), “o homem apropria-se das significações sociais expressas pela linguagem e confere-lhes um sentido próprio, um sentido pessoal vinculado diretamente à sua vida concreta, às suas necessidades, motivos e sentimentos”. Podemos compreender, assim, que o significado está posto, construído, mas o sentido que o significado gera em cada pessoa é individual, único e pessoal.

O sentido, mesmo sendo considerado pessoal, é construído nas relações sociais, é criado na atividade do homem. Entender o motivo que impulsionou a atividade está interligado na compreensão do sentido da atividade. Leontiev (1998) nos ajuda nesse entendimento apresentando o seguinte exemplo:

Admitamos que uma criança está ocupada, fazendo sua lição de casa e resolvendo um problema posto nesta lição. É claro que ela está consciente do propósito desta ação – descobrir a resposta requerida e escrevê-la. E sua ação se dirige precisamente para isso. Mas qual é o propósito reconhecido, isto é, que sentido tem essa ação para a criança? Para responder, precisamos saber de que atividade da criança a ação faz parte ou, o que é a mesma coisa, qual é o motivo da ação. Pode ser que o motivo aqui seja aprender matemática; talvez ele seja não aborrecer o professor; e finalmente, quiçá, seja ter a oportunidade de brincar com os colegas. Objetivamente, em todos estes casos, o propósito permanece o mesmo: solucionar o problema dado. Mas seu sentido,

⁷ Original: La categoría filosófica de actividad es la abstracción teórica de toda la práctica humana universal, que tiene un carácter histórico social. La forma inicial de actividad de las personas es la práctica histórico social del género humano, es decir, la actividad laboral colectiva, adecuada, sensorio-objetual, transformadora, de las personas. En la actividad se pone al descubierto la universalidad del sujeto humano.⁷(DAVIDOV, 1988, p. 27).

para a criança, será diferente cada vez; portanto, suas ações, em si mesmas, serão, é claro, psicologicamente diferentes. (LEONTIEV, 1998, p. 72).

Ao relatar este caso, Leontiev demonstra o que ele compreende por motivos eficazes e motivos compreensíveis. A criança pode exercer uma ação por desejar, de fato, aprender por uma motivação interna. Essa motivação é compreendida como eficaz, pois atua verdadeiramente na transformação do psiquismo. Enquanto que a criança que, ao exercer uma ação que esconde outra motivação, como, por exemplo, quando ela faz a lição de casa somente para poder sair e brincar, este é entendido como um motivo compreensível, ou seja, a criança compreende que precisa fazer o dever, mas esta ação é diferente de uma atividade, pois não leva ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Os motivos estão relacionados à maneira como o sentido pessoal é construído. Como explica Coutinho (2015, p. 122):

A atividade é realizada a partir de uma criação de uma necessidade interna, que é gerada, o motivo. E é essa necessidade que conduz a mudança de atividade principal em cada etapa da infância. Entretanto, quando o motivo, essa necessidade interna, não coincide com o ato, é caracterizado como uma ação, e ação não produz desenvolvimento. Quando o motivo coincide com o ato, temos uma atividade, e é desenvolvido o sentido pessoal daquela atividade.

Leontiev (1998, p.69) esclarece a ação da atividade, afirmando que “um ato ou ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo, mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Ele utiliza, para explicar melhor, o exemplo de um estudante que está lendo um livro para se preparar para um exame de História, e um colega lhe diz que o livro não é absolutamente necessário para o exame. Quando a leitura é somente mantida enquanto acredita ser necessária para passar no exame, a leitura é precisamente uma ação, pois o domínio do conteúdo do livro não é o seu motivo, não é o que induziu o estudante a ler o livro, o que motivou a leitura foi passar no exame. Agora, sendo de outra forma, se, por exemplo, o aluno, ao saber que a leitura não é necessária para o exame, e continuar com sua leitura ou deixá-la com relutância, podemos dizer que o conteúdo do livro estimulou por si mesmo o processo da leitura, e não o passar no exame, ou seja, alguma necessidade especial do estudante obteve satisfação no domínio do conteúdo do livro, encontrou um sentido pessoal.

Retomando a questão da consciência, citada anteriormente, Asbarh (2011) destaca que, para Leontiev, a consciência é formada por três aspectos: a significação social, aquilo já é dado pelo mundo quando o indivíduo nasce; o conteúdo sensível, que são as representações, imagens, etc., e o sentido pessoal, que está relacionado com a atividade desenvolvida por cada pessoa e o motivo para sua realização. É nesse sentido que compreendemos que as pessoas se apropriam das significações sociais nas relações sociais. E assim é com a atividade de

estudo, os alunos, pais e a sociedade em geral se apropriam da significação da escola, da ação de estudar, da atividade de estudo, nas relações sociais, e, nessa direção, podemos entender que as atitudes consideradas indisciplinadas dos alunos não são somente atitudes isoladas, individuais, mais são constituídas no conjunto das relações e significações sociais, como resultante de múltiplos fatores.

No tópico seguinte, trataremos com mais detalhes da temática da indisciplina na escola, objeto de compreensão desta pesquisa.

2.4 A Indisciplina Escolar

Nesta subseção, abordaremos a temática da indisciplina escolar, a partir de alguns autores como Aquino (1996), Rego (1996), Rebelo (2011) e Pedro-Silva (2014).

Primeiramente, apresentaremos a indisciplina na escola brasileira, realizando um breve percurso histórico sobre a temática.

A ideia de indisciplina na escola, na realidade brasileira, acompanha a vida escolar desde as primeiras práticas de ensino, com a criação da primeira escola no Brasil, pelos jesuítas. Estudando o desenvolvimento histórico da educação no Brasil, aprendemos que o marco da História da Educação foi o ano de 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas, que vieram com uma missão: a de civilizar os nativos - promover a conversão dos gentios à fé católica. Para que isso acontecesse de forma organizada e sistemática, foram criados colégios, escolas e seminários.

Segundo Barbosa (2012, p.32), desde essa época, “registros apontam a preocupação dos missionários com a questão da disciplina, pautada na vigilância constante e na utilização de métodos para a contenção dos comportamentos discentes”. Inclusive, eram aplicadas punições físicas, como a tão conhecida palmatória, para manter o disciplinamento e evitar que outros alunos fugissem às regras. “A inadequação ao regimento, a comunicação entre os pares, a movimentação, o questionamento, a exposição de necessidades individuais eram atitudes compreendidas como manifestações de indisciplina” (BARBOSA, 2012, p. 34). O aluno dessa época era formado para submissão, obediência e disciplina. O silêncio na sala não era só valorizado, mas exigido. Nas palavras de (BASTOS, 2005. P. 34):

O professor ensinava um aluno de cada vez, por pouco tempo, até que todos fossem contemplados. Enquanto um deles estivesse em atividade junto com o docente, os demais deveriam permanecer em silêncio, trabalhando sozinhos. Empregavam-se meios coercitivos para obtenção do silêncio e realização das atividades propostas.

Diante desse contexto histórico, inferimos que toda essa preocupação com a (in) disciplina na atualidade pode carregar resquícios da escola tradicional, desde as primeiras

escolas criadas pelos jesuítas, onde a disciplina, manifestada pelo silêncio, organização das salas em fileiras, trabalho solitário, obediência sem questionamento, eram regras que não deviam ser quebradas a ponto de os alunos serem castigados por isso. Constatamos, com isso, que a ideia de aluno indisciplinado sempre existiu, com as características do seu tempo.

No sistema educacional, como vimos, já passaram muitas tendências pedagógicas, algumas mais tradicionalistas, outras com ideias inovadoras, como a Escola Nova, que trouxe uma nova concepção para o ensino, apresentando uma escola mais prática e próxima da realidade dos alunos, onde o professor devia ser um mediador da aprendizagem e promover um ambiente no qual o conhecimento seria construído por meio da particularidade efetiva dos estudantes (BARBOSA, 2012). A Escola Nova combatia, também, em suas ideias, o disciplinamento rígido, sem reflexão crítica da chamada escola tradicional.

Muitas mudanças ocorreram, mas algumas práticas e formas de pensar a escola continuam se perpetuando, como, por exemplo, o desejo de alunos disciplinados, em silêncio, ouvindo o professor, sem interrupções e questionamentos. Podemos observar, com isso, o quanto a escola permanece arcaica em suas ações, o quanto as mudanças históricas, culturais e tecnológicas não alcançaram seu espaço, não trouxeram mudanças concretas na sua forma de atuação. Alcançaram a vida dos atores escolares, mas não promoveram grandes mudanças estruturais. Dessa forma, os alunos que vivenciam estas mudanças e por elas são influenciados, exigindo outras demandas e valores, convivem com uma escola despreparada para suas demandas.

Nesse contexto de contradições, continua se manifestando a indisciplina discente, considerada, hoje, muitas vezes, como rebeldia, falta de educação, consequência de uma família desestruturada. Lança-se um olhar superficial, muitas vezes preconceituoso e estigmatizante sobre o aluno. Mas, diante do exposto, podemos entendê-la como um protesto, um grito de socorro, de insatisfação, conforme explicação abaixo:

Nesse sentido a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela. Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro (AQUINO, 1996, p.45).

Como vimos anteriormente, a escola é um lugar privilegiado para a difusão do saber e práticas de socialização, é o espaço desenvolvido para a promoção da formação dos homens. E, como afirmou Saviani (2008, p. 14), “é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado”.

Entretanto, a escola encontra dificuldades em cumprir o seu papel e, ao invés de possibilitar a difusão do saber e práticas de socialização, tem sido espaço de inúmeros fenômenos, que parecem sintomas de problemas sociais ainda não suficientemente compreendidos. Como um dos fenômenos mais emergentes, apresenta-se a indisciplina.

Estudos como os de Groppa (1996) apontam a indisciplina como um dos problemas mais constantes no ambiente escolar, e as consequências dela afetam as relações no processo ensino e aprendizagem. A indisciplina repercute na sala de aula, onde “o ensino teria como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada dos alunos traduzida em termos como: bagunça, tumulto, falta de limite, maus comportamentos, desrespeito às figuras de autoridade etc.” (AQUINO, 1996, p.40). A princípio, um aluno indisciplinado é aquele que apresenta atitudes/comportamentos diferentes das regras/normas estabelecidas por uma sociedade e, no caso da escola, pela instituição.

A indisciplina discente acompanha a realidade de escolas públicas e privadas, embora, conforme Aquino (1996, p.40), “diferentes significados sejam atribuídos à problemática e até mesmo os próprios objetivos educacionais subjacentes a ambas possam ser distintos”, elas sofrem da mesma problemática. Logo não é só característica das escolas públicas.

Todavia, para se mergulhar na busca por explicações a respeito desta questão é importante conhecer o significado do termo. No dicionário Houaiss (2008, p. 418), encontra-se a seguinte definição: “Indisciplina é desobediência; insubordinação”. Rego (1996, p.84) também discute o conceito de indisciplina, afirmando que:

O próprio conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tão pouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo. Também no plano individual a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem aplicadas. Como decorrência, os padrões de disciplina que pautam a educação das crianças e jovens, assim, como os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social.

Logo, não há um consenso em relação ao significado de indisciplina, por ser ela uma construção social e cultural, tendo sentidos e significados diferentes, conforme o contexto sociocultural. Um critério comum é que toda indisciplina é quebra de regras estabelecidas. Uma ação moral executada pelo sujeito e que está em desacordo com as leis impostas ou construídas coletivamente. Muitos autores que abordam essa temática trazem esse critério

comum de definição, “quebra de regra estabelecida”, como Aquino (1996), Rego (1996) e Pedro-Silva, (2014).

O problema da indisciplina não deve recair somente sobre a escola ou, especificamente, sobre as práticas pedagógicas, pois é preciso considerar “[...] o lugar que a escola ocupa hoje na sociedade, o lugar que a criança e o jovem ocupam [...]” (LA TAILLE, 1996, p. 22). E, assim, compreendê-la no contexto das relações envolvidas. Em relação à indisciplina, Aquino (1996) apresenta dois olhares distintos sobre a temática: um sócio-histórico, no qual ele aponta como referência os condicionantes culturais, e o olhar psicológico, considerando a influência das relações familiares na escola.

No olhar sócio-histórico, a indisciplina é entendida como força legítima de resistência, pode-se considerar, assim, que as atitudes de indisciplina dos alunos são manifestação de repúdio às práticas desagregadoras no ambiente escolar. As escolas, com suas práticas escolares, são protagonistas das mudanças históricas. Sua atuação, forma de ser, agir e pensar vão adquirindo diferentes formas, de acordo com o tempo histórico, com as demandas socioculturais, ou seja, as manifestações de indisciplina hoje têm características do tempo presente e revelam, segundo Aquino (1996), algo sobre nossos dias, não podendo ser discutida e compreendida fora do contexto atual.

Existe, especialmente entre os professores, certo saudosismo da escola de antigamente, porém muitos deles nem atuaram nesse período tão saudoso. Alegam eles que, outrora, a escola era diferente, onde existia disciplina na sala de aula e na qual o professor era respeitado. No entanto, ao se ter a escola do passado como modelo desejado, eles não levam em consideração o tempo histórico, no qual a disciplina era alcançada, muitas vezes, por meio de ameaças e castigos, era mantida pelo medo e coação. Conforme explica Aquino (1996, p.43), a escola era “um espaço social pouco democrático”.

Considerando o olhar sócio-histórico na compreensão das ações indisciplinadas dos alunos, Aquino (1996, p.45) afirma que elas podem estar indicando:

O impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo plenamente. Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificadas nas transformações do perfil de sua clientela.

Podemos inferir, então, que a indisciplina discente seria como tentativa de ruptura a um sistema arcaico, às velhas formas cristalizadas das práticas escolares. Uma atitude de resistência e “produção de novos significados”.

No olhar psicológico, a indisciplina é compreendida a partir da ideia de uma carência psíquica do aluno. Aquino (1996) explica que essa “carência psíquica” não deve ser considerada como um estado ou predisposição particular, um atributo psicológico individual e patológico, mas de acordo com seus determinantes psicossociais, cujas raízes se encontram no advento, no sujeito, da noção de autoridade. Segundo esse olhar, o reconhecimento da autoridade externa pressupõe uma infraestrutura psicológica, moral, anterior à escolarização. “Essa estruturação refere-se à introjeção de determinados parâmetros morais apriorísticos, tais como: permeabilidade às regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, reciprocidade, solidariedade etc.” (AQUINO, 1996, p.45).

A indisciplina, a partir dessa compreensão, acontece pela falta desses parâmetros, que são adquiridos no âmbito familiar. Seria, nesse sentido, um sintoma de relações familiares desagregadoras. Nessa concepção, a ação educativa depende da articulação destes dois âmbitos institucionais, família e escola. Mas, considerando que, na prática escolar, essa articulação não acontece, a escola gasta muito tempo com as atitudes indisciplinadas, com ações disciplinadoras, com as questões morais, e menos com a tarefa de ensinar, de transmitir o conhecimento sistematizado. Concluindo, o olhar psicológico “seria indício de uma carência estrutural que se alojaria na interioridade psíquica do aluno, determinada pelas transformações institucionais na família e desembocando nas relações escolares” (AQUINO, 1996, p.48).

Outra perspectiva de entendimento da indisciplina é apresentada por Rebelo (2011), que analisa a (in) disciplina sob duas concepções de educação: a bancária e a problematizada. Essa reflexão parte das ideias de Paulo Freire, para quem, na educação bancária, os alunos se tornam depositários dos conteúdos transmitidos a eles, que somente os recebem de forma passiva e, assim: “A educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1998, p.58). Nesse modelo de educação, a relação entre o professor e o aluno se dá de forma vertical, no qual o professor é considerado o único detentor do saber, ocupando uma posição superior ao aluno. Nesse tipo de educação, segundo Rebelo (2011), não há construção do conhecimento em busca da transformação e superação das dificuldades sociais. Com a intenção apenas de “transmitir valores e conhecimentos de forma simplificada e fragmentada, esse tipo de ensino anula o poder criativo e participativo do aluno, contribuindo para que esse não se sinta capaz de participar do processo de construção histórica” (REBELO, 2011, p. 48).

Esse tipo de educação tem contribuído para o agravamento da indisciplina escolar, pois a educação bancária é considerada instrumento de transmissão da cultura dominante

e, nesse sentido, discrimina, com sua imposição, outras manifestações culturais existentes na escola. Nesse sentido, Rebelo (2011, p.49) explica:

O aluno com cultura diferente da transmitida na escola, sentindo-se excluído, sem espaço para pronunciar o seu mundo, é levado a acreditar que existe apenas uma maneira correta de se viver, que não é a sua. Com isso, a sua identidade e perspectivas de um futuro melhor diminuem e, “não tendo nada a perder”, denuncia a discriminação da qual é vítima por meio de atitudes incômodas entendidas por essa concepção como indisciplina.

A indisciplina discente, nessa perspectiva, são reações ao sistema, são manifestações culturais criadas pelos alunos para garantir um espaço de atuação. Podemos considerá-la como prática de resistência a tudo isso que a escola impõe sem considerar sua opinião, pensamento e compreensão de mundo.

Na educação bancária, a indisciplina é culpa somente do aluno, o professor está no patamar acima, cumprindo sua missão de transmitir o conhecimento que só ele detém, e o aluno que foge do seu papel de ser o receptário, o depositário do conteúdo passado pelo professor, está alterando a dinâmica escolar e qualquer atitude vinda do aluno que atrapalhe a atuação do professor é considerada indisciplina, pois ele está quebrando a regra de ser um sujeito passivo e que só recebe.

A concepção de educação problematizadora surge, na verdade, como uma solução para combater a educação bancária, é um caminho novo e, segundo Rosana Rebelo (2011), uma proposta para a superação da indisciplina escolar. Nessa concepção, “educar é um ato de amor, respeito a todas as visões de mundo, esperança e troca de experiência entre os envolvidos” (REBELO, 2011, p. 50). Sendo o diálogo, nessa proposta de educação problematizadora, fundamental para o processo educativo, pois é por meio dele que se pode problematizar e encontrar uma proposta “coletiva” de mudança. Contribuindo para o crescimento e melhora das atividades na dinâmica escolar.

Nessa esteira, a indisciplina escolar não é só demonstrada pelas ações ativistas, mas, também, pelas atitudes passivas dos alunos, pois, tanto uma quanto a outra, são entendidas como denúncia da insatisfação social e do tipo de educação realizada, que não está promovendo o desenvolvimento esperado. E, a partir desse entendimento, cabe à escola refletir sobre os acontecimentos, buscar o diálogo entre todos os atores escolares, incluindo, especialmente, os alunos que são os mais prejudicados. E, a partir disso, desenvolver um trabalho referenciado na realidade vivenciada a partir da problematização, do diálogo, e não impondo algo de cima para baixo ou trazendo métodos e teorias incoerentes com o contexto, com a realidade do local.

Na concepção problematizadora, é valorizada a disciplina nas atividades escolares, que é compreendida como pedagógica e entendida de forma positiva, vista como organização, e surge da autoridade docente, não uma autoridade imposta, mas surgida pelo compromisso e competência docente. O objetivo de promover a disciplina nas atividades escolares não é no sentido de silenciar o aluno, de autoritarismo ou imposição sem sentido, mas sim no sentido de “ultrapassar os limites do espontaneísmo e do conhecimento do senso comum; por isso é pedagógica, colaborando com o desenvolvimento da autonomia intelectual e da autodisciplina dos alunos, aspectos fundamentais na busca da libertação do homem das injustiças sociais”. (REBELO, 2011, p. 51).

Outro ponto de vista sobre a indisciplina é apresentado pelo pesquisador Pedro-Silva (2014) num ensaio realizado por ele, sobre a temática da indisciplina e violência nas escolas. Ele defende que as atitudes de indisciplina na escola estão relacionadas, dentre outros fatores, “à quase absoluta consideração de regras e valores morais privados (fidelidade aos amigos, por exemplo) e ligados à glória (beleza, força física, prestígio social e status financeiro) em detrimento ou pela banalização dos valores morais públicos (justiça, honestidade, respeito mútuo)” (PEDRO-SILVA, 2014, p. 19). Esse autor caminha pelo campo da moralidade, procurando compreender as atitudes indisciplinadas dos alunos, a partir da reflexão sobre a moral e a ética. Destacando a morte ou relativização dos valores morais como um dos motivos do aumento da indisciplina na escola, como reflexo de uma sociedade que perdeu os valores.

Essas são algumas das explicações para a compreensão do fenômeno da indisciplina na escola. As atitudes indisciplinadas dos alunos não são recentes na educação brasileira, mas podemos considerar que a preocupação tem se tornado mais aguda nos últimos tempos, especialmente pelo aumento da violência nas escolas e por uma maior circulação de notícias relacionadas à temática pelos meios de comunicação de massa, como a televisão. Mas ainda não se tem um corpo de conhecimentos suficientemente sistematizado sobre o tema a ponto de conseguir oferecer explicações mais firmes e consistentes. E a maioria das explicações existentes está voltada para a culpabilização do aluno e de sua família.

A realidade mostra que é urgente e necessário redirecionar as intervenções na escola em relação à temática indisciplina, buscar uma ação coerente com o contexto atual, com as novas formas de existência social. Para isso, é fundamental a promoção do diálogo, envolvendo todos os atores escolares, buscando construir, juntos, uma nova forma de fazer, deixando de lado as ações arbitrárias, preconceituosas e descontextualizadas.

A sociedade não é estática, mas a escola parece que parou no tempo, é preciso rever seus conceitos, desconstruir a imagem do aluno idealizado, quietinho, disciplinado, pois este aluno surgiu numa realidade diferente da atual. E foi formado, assim, pelas circunstâncias da época, que hoje não são as mesmas. Por isso, o olhar sobre a indisciplina não pode ser o mesmo, e muito menos de cima para baixo, unilateral, arbitrário e condenador. É necessário ir além, questionar os modelos e as visões pré-estabelecidas.

Na próxima seção, dedicaremos-nos ao delineamento da pesquisa.

3 DELINEAMENTO DA PESQUISA

3.1 Abordagem Metodológica

Para esta pesquisa, adotou-se a abordagem qualitativa. A escolha partiu do princípio de que, na educação, precisamos compreender e analisar os processos para explicá-los, porque a escola se constitui como um espaço onde estão envolvidas as realidades de vários sujeitos. Portanto, conhecer os processos construídos e constituídos é de fundamental importância para a explicação. Ademais, os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. Nada deve ser desperdiçado, tudo deve ser considerado como um potencial para se tornar uma pista para o entendimento do nosso objeto de estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o investigador é o principal instrumento para produção dos dados, uma vez que ele se introduz no ambiente de pesquisa disponibilizando grande quantidade de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais, na tentativa de esclarecer questões educativas. O ambiente é sua principal fonte de dados, e ele precisa estar atento aos acontecimentos desses espaços. Disso depende a profundidade e o sucesso de sua pesquisa. A investigação qualitativa é descritiva e, também, compreensiva e analítica. Ela nos permite conhecer o processo, bem como o contexto no qual as situações acontecem, de forma minuciosa, para que sejam explicadas.

Partindo desses pressupostos, entendemos que a abordagem de pesquisa qualitativa é apropriada para nos ajudar a compreender e explicar a indisciplina na escola, pelo olhar do aluno considerado indisciplinado.

Na sequência, apresentaremos com detalhes o campo de pesquisa, os participantes e os procedimentos utilizados nesta investigação.

3.2 Local

A pesquisa foi desenvolvida numa escola municipal de Ensino Fundamental do município de Porto Velho – RO, capital do estado, Região Norte do Brasil. O estado de Rondônia possui 52 municípios, com uma população estimada 1.768.204 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015). É um estado marcado por grande fluxo migratório, especialmente, oriundo da região nordeste e sul do Brasil. A cidade de Porto Velho, onde está localizada a escola pesquisada, possui população estimada de 502.748 mil habitantes (IBGE, 2015).

O Estado foi sendo constituído em ciclos econômicos⁸. Primeiro foi o da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, quando vieram pessoas de dezenas de países para trabalhar na obra. Ao final da obra, muitos deles permaneceram por essas terras, pois foi no mesmo período em que aconteceu a primeira corrida pelo “ouro da Amazônia”, a borracha. Nesse período, vieram os primeiros grupos de nordestinos para os seringais. Em seguida, o novo ciclo da borracha, na década de 40, quando a Amazônia abasteceu desse produto as tropas Aliadas na II Guerra Mundial e, em virtude do aumento da demanda, milhares de nordestinos vieram para as terras de Rondônia. Eles ficaram conhecidos como os “soldados da borracha”. Na sequência, os ciclos de garimpagem de diamante, cassiterita e ouro, para, finalmente, entre as décadas de 60 até a metade da de 80, ter ocorrido a maior corrida de famílias de todos Estados brasileiros em busca do novo Eldorado às férteis terras de Rondônia.

Recentemente, Porto Velho viveu novo fluxo migratório, devido à construção das Usinas Hidrelétricas (UHE) de Jirau e Santo Antônio, no Rio Madeira. A construção teve início em 2008, período de grande entrada de pessoas de diversos estados e até de outros países para trabalharem nas obras de construção das usinas. As obras ainda continuam, mas a necessidade de trabalhadores não é a mesma do início, pois a maior parte da obra já está realizada. Com diminuição da demanda, muitos voltaram para suas terras, mas alguns permaneceram ainda na continuidade da obra, e outros, buscando novas oportunidades no mercado de trabalho. Esse movimento migratório também refletiu em nossas escolas, pois aumentou a demanda por vagas e o número de alunos nas escolas do município.

As escolas continuaram as mesmas, especialmente em relação à estrutura, que não estava preparada para receber os novos alunos. Portanto, as escolas tentaram improvisar como conseguiam. Consequentemente, os alunos vivenciaram os resultados dessa realidade. Inclusive, boa parte da manifestação de insatisfação com a escola onde nossa pesquisa foi realizada apresentava-se em relação à estrutura escolar, à falta de recursos materiais, desconforto, de merenda, de higiene, etc.

No intuito de compreender a dinâmica escolar, faremos uma contextualização da escola. Para manter o sigilo, ela será denominada de “Escola Esperança”. A escola tem 30 anos de existência, foi fundada em 1985. O motivo de sua criação foi o elevado índice de crianças na faixa etária de 07 a 14 anos existente no bairro onde está situada e suas adjacências⁹. A escola atende a uma clientela de baixa e média renda, nas modalidades de

⁸ Disponível em: <<<http://www.rondonia.ro.gov.br/diof/sobre/historia/>>> Acesso: 15 fev 2016.

⁹ Os dados foram fornecidos pela direção da escola, através do seu Projeto Político Pedagógico.

Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Está localizada próximo a uma zona de grande fluxo de transporte coletivo, perto de hospitais, supermercados, igrejas e órgãos públicos muito acessados pela população. Por sua localização e possibilidade de acesso, recebe clientela de bairros distantes, que utilizam o transporte coletivo.

Em razão de um acidente ocorrido com o prédio da escola no ano de 2013, parte do pátio da escola caiu, então ele foi “condenado” pela Defesa Civil. Atualmente, está funcionando em outro bairro por força de uma ação do Ministério Público para que a prefeitura providenciasse outro local e a reforma da escola. A prefeitura deu início à reforma, mas, no início do ano de 2014, a cidade de Porto Velho passou por período de grande enchente, e o prédio, mesmo condenado, passou a ser utilizado como abrigo para as famílias. Após o término da enchente e saída das famílias, o prédio passou a ser utilizado por uma escola da zona rural, cujo prédio também foi destruído pela mesma enchente.

Diante de tal situação, a prefeitura alugou um prédio, onde funcionava uma escola particular, situada num bairro oposto. Os alunos são levados do local da escola, o original, para o atual, por meio de transporte escolar bancado pela prefeitura, pois o prédio alugado fica cerca de 10 km de distância do prédio original. Todos os dias o transporte pega os alunos na frente do prédio de origem e, ao término da aula, os deixa no mesmo local. Esse fato gerou um problema: no prédio de origem da Escola Esperança, era atendido um total de 900 alunos; mas, nesse prédio alugado, por falta de espaço, só alcança o atendimento a 582 alunos; os demais, conforme explicações da direção, foram para outras escolas.

A partir da responsabilização do Município pela oferta da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, paulatinamente, as escolas vêm se adequando para tal, o que faz com que, na atualidade, poucas escolas do Município atendam ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. A Escola Esperança é uma dessas poucas e apresenta um significativo índice de queixa escolar centrada na indisciplina relacionada com alunos, em especial, do 6º ano. Constatação que fizera quando de minha passagem em momento de estágio. Fato que, de certa forma, abriu-me o espaço para a realização da pesquisa. Razão pela qual recaiu sobre ela a escolha como campo do estudo.

Para o início da pesquisa, foi solicitada autorização da Secretaria Municipal de Educação – SEMED (Apêndice A). No primeiro contato com a Secretaria de Educação para a assinatura da autorização, a secretária solicitou uma cópia do projeto de pesquisa e informou que, após leitura, daria o parecer. Após leitura do projeto, a secretária autorizou e, com a autorização, iniciamos a coleta de dados.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, considerados indisciplinados. Os alunos foram selecionados pela supervisão da escola, que informou os nomes deles. Da lista por ela oferecida constavam três alunos do 6º ano B, três alunos do 6º ano C e toda turma do 6º ano D, esta, formada só por alunos qualificados como indisciplinados, segundo critérios da escola¹⁰. Inicialmente, estavam matriculados na turma do 6º ano D14 alunos, mas, no início da pesquisa, somente nove estavam frequentando e, desses nove alunos, poucos assistiam às aulas e participavam das atividades escolares. Um aspecto curioso é que essa turma estava formada por alunos vindos de outras escolas, foi uma turma extra, aberta para essa demanda surgida. Segundo relato de Maicon, um dos alunos entrevistados e estudante do 6º D, a turma foi ficando só com os “bagunceiros”, como ele nomeou, os poucos alunos “bonzinhos” foram mandados para outra turma ou saíram da escola.

Os primeiros contatos com os alunos foram por meio de conversas informais, observação das aulas, recreios, intervalos entre aulas, estes são para mudança de professor, oportunidade em que os alunos, especialmente os dos 6º ano D, saem da sala e ficam nos corredores da escola, brincando com os colegas, “mexendo” com alunos de outras turmas, entrando nas outras salas etc., bem como, também, por meio de rodas de conversas realizadas em grupo, com a turma dos alunos considerados indisciplinados pela escola. Participaram das atividades em grupo os seguintes alunos: Saulo, Alan, Rian, Sabrina, Maicon, João, Keliane, Itálo, Mirian, Renato, Felipe e Bruno. Em seguida, foram realizadas as entrevistas individuais.

Foram entrevistados individualmente quatro alunos que serão identificados com nomes fictícios para preservar sua identidade. Esses alunos foram selecionados pela disposição em contribuir com a pesquisa, foram os que mais se destacaram nas atividades em grupo, nas falas, reivindicações e contribuições. E aceitaram contribuir com o estudo. O aluno Rian, foi o que mais se destacou em queixa de indisciplina, pela escola. E os demais são alunos do 6º ano D. Esses quatro alunos receberam os seguintes nomes: Rian 6º B, Maicon 6º D, Mirian 6º D e Sabrina 6º D. Na tabela 01, apresentaremos a caracterização dos participantes de nossa pesquisa.

O primeiro entrevistado foi o aluno Rian, aluno do 6º ano B. Ele tem 14 anos, é o filho mais velho de três irmãos. Mora com a mãe e dois irmãos, o terceiro irmão mora com o pai, que não é o mesmo pai de Rian. O pai do Rian mora na mesma cidade, mas tem pouco contato com

¹⁰ Esses alunos eram considerados indisciplinados por não respeitarem as regras da escola. Não ficavam em sala de aula, só quando queriam, se a disciplina ou o professor não lhes agradassem, simplesmente saíam da sala. Muitas vezes não consegui fazer a observação nessa turma, pois os alunos não se encontravam em sala. Houve dias que fiquei na sala com a presença somente de um aluno e o professor.

ele. Ele já reprovou duas vezes no 6º ano, está cursando pela terceira vez, se reprovar, terá que mudar de escola ou turno, ir para turma da EJA, que é à noite na mesma escola. Rian sempre estudou na Escola Esperança.

O segundo aluno é Maicon, ele tem 13 anos, é aluno do 6º ano D, a turma onde todos são considerados alunos-problema e indisciplinados vindos de outras escolas. Está cursando o 6º ano pela segunda vez, reprovou na escola anterior, e sua mãe o mudou de escola. Ele mora com os pais e irmãos.

Mirian também é aluna do 6º ano D, tem 13 anos, também é o primeiro ano que estuda na escola. Sua mãe a matriculou nesta escola por ser mais perto da sua casa. A família tinha mudado há pouco tempo para uma casa próximo à Escola Esperança. Mirian nunca reprovou, mas, por ser nova na escola, foi para a turma do 6º ano D. Na entrevista, ela afirma que era uma boa aluna na outra escola e que ficou assim, “bagunceira”, nesta nova escola, pelas amizades com os colegas de sala. E disse que sua mãe vai tirá-la da escola no próximo ano.

A quarta entrevistada é a aluna Sabrina, do 6º D, ela tem 14 anos, nunca reprovou, mas ficou dois anos sem estudar, sua mãe matriculou-a na primeira série do ensino fundamental e, ao término, eles mudaram de cidade, e ela ficou 2 anos fora da escola. Sabrina mora com a mãe e um irmão, que também estuda na escola e na mesma série que a dela, só que em outra turma de 6º ano.

Tabela 1 - Caracterização dos Participantes

Nome	Idade	Série	Outras informações
Rian	14	6º B	Duas reprovações
Maicon	13	6º D	Uma reprovação
Mirian	13	6º D	Nenhuma reprovação
Sabrina	14	6º D	Nenhuma reprovação, mas, ficou dois anos sem estudar.

Tabela 2 – Caracterização dos funcionários da escola mencionados nas entrevistas

Funcionário	Função
Silvana	Diretora
Luzinete	Orientadora
Joaquina	Professora de Português
Clemilda	Professora de Ciências
Tânia	Professora de Geografia
Mateus	Professor de Educação Física

Cada participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 02), e os pais ou responsáveis dos participantes menores de 16 anos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 16 anos (Apêndice B), contendo as

explicações necessárias sobre a pesquisa, os riscos e benefícios, o contato e a assinatura para autorização, respeitando as orientações para pesquisa com seres humanos, de acordo com a Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

3.4 Instrumentos e Procedimentos

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizadas: observação com registro no diário de campo, entrevistas em grupo e individuais.

Foram feitas observações em sala de aula e durante os intervalos das aulas. A observação é importante instrumento para o pesquisador, pois “permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.26).

A observação foi realizada no local de estudo, entre os meses de outubro e dezembro do ano de 2014. Teve como foco o conhecimento da rotina escolar. Durante o processo de observação, acompanhei a aula da professora de Português¹¹ nas três turmas dos sextos anos, que tinham alunos considerados indisciplinados. Nessas visitas, as observações foram realizadas na entrada e saída dos alunos, nos intervalos das aulas, recreios, e nas aulas da professora Joaquina, professora de Português. A maioria dos alunos chega de ônibus escolar, transporte cedido pela Secretaria Municipal de Educação para locomoção dos alunos. O ônibus pega os alunos na frente do prédio antigo da escola, que está em reforma, e os deixa na frente do novo prédio, que está alugado pela Secretaria de Educação para as atividades da escola. Os alunos chegam bem próximo do horário de início das aulas no período vespertino. Chegam entre 13h15 a 13h30. Ao chegar, vão direto para as salas de aula, alguns saem correndo do ônibus, bebem água, vão ao banheiro e se dirigem para a sala ou ficam nos corredores das salas de aula, conversando, brincando, jogando cartas etc. O sinal bate às 13h30 e, logo após, os professores vão chegando nas salas de aulas. Alguns alunos já estão dentro das salas, outros entram após o professor entrar e alguns nem entram. Como os alunos dos 6º ano D, que, dependendo do professor, eles nem entram. Vão geralmente para a quadra da escola, ver as aulas de Educação Física ou ficam saindo para beber água, ir ao banheiro, pegar material emprestado nas salas vizinhas, como lápis, borracha, apontador, até o tempo da aula passar.

¹¹ A escola autorizou a observação somente nas aulas da professora da disciplina de Português, pois ela era considerada uma professora de pulso firme com os alunos e que não se importaria com minha presença em sala de aula.

No horário do recreio, é oferecida aos alunos a merenda, e há, também, uma pessoa que vende salgados. Alguns compram, mas, geralmente, quem compra são os funcionários da escola. Nos dias em que observei o recreio, a merenda foi suco com biscoito, melancia, mingau e pão com suco. O que mais se repetia era o suco com biscoito, talvez, por ser mais prático.

A escola não tem um grande espaço coletivo, como os pátios, que, geralmente, existem na maioria das escolas públicas da cidade. No recreio, os alunos ficam nos corredores das salas, dentro das salas ou na quadra, quando conseguem ir, porque a direção não permite irem para a quadra sem ser no horário de Educação Física, até porque não há adultos próximos para observá-los. No recreio, os alunos ficam bastante divididos entre os corredores das salas, pois a escola tem a estrutura de prédio, as salas de aulas ficam divididas em dois andares. No térreo, é onde funciona a parte administrativa. Durante o intervalo, observei que os alunos têm o hábito de ficar em pequenos grupos, duplas ou sozinhos, ouvindo música com fone de ouvido, mexendo no celular, jogando com cartas de baralho e fazendo bastante brincadeiras de “zoação”¹² uns com os outros. Observei, também, que alguns ouvem música no celular sem fone de ouvido para todos escutarem e que as músicas, na maioria, são *funk*¹³, muitos até dançam.

Relatando um pouco das aulas da professora de Português, que foram às que pude assistir, conforme expliquei anteriormente, elas eram geralmente expositivas. A professora escrevia o conteúdo no quadro, explicava, passava perguntas referentes ao conteúdo e aguardava os alunos responderem no caderno. Como afirmou a supervisora da escola, ela era bem pulso firme nas aulas, falava alto, chamava atenção da turma sempre e não permitia conversas paralelas.

Somente no primeiro dia das observações ela fez uma aula diferente, pediu para turma formar um círculo, fez a leitura de um texto de uma revista, que falava sobre relacionamentos, namoros, paqueras e os sentimentos que despertam nos adolescentes nessa fase. Primeiro, ela pediu que fizessem uma leitura individual e silenciosa. Logo após, ela pediu para alguns lerem em voz alta para toda turma. Depois, ela leu todo texto em voz alta e tentou fazer com que a turma participasse falando sobre o que eles mais acharam interessante,

¹² Usei este termo, porque é assim que eles falam, segundo os alunos, as brincadeiras de zoação consistem em “mexer” com os colegas, colocar apelidos, fazer piadas, inventar história uns dos outros, mandar recado para as meninas ou para os meninos, como o nome de outros colegas, esconder as coisas dos colegas, com o intuito de deixa-los irritados de forma geral

¹³ Estilo musical com ritmo de batidas repetitiva, forte e rítmica, percussão marcante e ritmo dançante. Uma música com um ritmo mais solto, orientado para frases musicais repetidas e, principalmente, dançante).

mas os alunos não participaram muito, ficaram tímidos, e alguns se recusaram a ler em voz alta. A professora reclamou bastante pela pouca participação.

Uma aula que marcou bastante, nesse período de observação, foi na turma do 6º ano D, a que é considerada toda indisciplinada. A professora de Português chegou e só havia duas alunas, os demais, ao bater o sino, para troca de aula, saíram da sala, foram embora, era no último tempo. A professora pediu para as alunas lerem um texto do livro didático da turma. Elas reclamaram, sentaram uma do lado da outra, abriram o livro na página sugerida pela professora e ficaram conversando baixinho. A professora ficou mexendo no seu material de trabalho. E disse que não daria para eu observar a aula, pois os alunos tinham ido embora. A turma do 6º ano D só assistia às aulas que queriam, segundo informações das duas alunas que ficaram. Na rotina escolar, esses aspectos mencionados são de grande relevância na construção deste trabalho.

A observação permite conhecer, de forma densa, a perspectiva dos sujeitos envolvidos, bem como permite descobrir novos aspectos do objeto de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para registro da parte descritiva e reflexiva da observação, foi utilizado o diário de campo.

Após as primeiras observações do cotidiano escolar, foi realizada a primeira entrevista com os alunos considerados indisciplinados. Essa entrevista aconteceu no dia 04/11/14, na sala de vídeo da escola, e teve a duração de 1 hora. Foi realizada em grupo, foi uma primeira conversa, para que os alunos expressassem o que sentiam e pensavam a respeito da indisciplina, ou seja, o intuito era promover um espaço de conversa, permitir que os alunos fossem ouvidos e também ouvissem o que pensavam seus colegas, promover o diálogo.

A entrevista caracteriza-se por um procedimento de coleta de dados que tem sido muito utilizada no desenvolvimento de pesquisas na área educacional, predominantemente de pesquisas com abordagem qualitativa. A entrevista possibilita evidenciar os sujeitos, as ideias e opiniões (LUDKE; ANDRÉ, 1986). As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente, transcritas.

Participaram da conversa 12 alunos; três, do 6º B, três, do 6º C, e seis, do 6º D, selecionados pela supervisora da escola. Ela selecionou os considerados mais indisciplinados, por ela e pela maioria dos professores da escola, com exceção dos alunos do 6º D, que vieram todos da turma que estavam presentes naquela data. As demais entrevistas foram individuais, realizadas com quatro alunos do grupo dos considerados indisciplinados.

3.5 Análise dos Dados

Para analisar os dados, construímos categorias descritivas por meio da impregnação do conteúdo, a partir dos temas que emergiram dos fatos retirados das entrevistas e observações, buscando o material manifesto e o latente, presentes nas mensagens implícitas ou contraditórias, ou nos temas silenciados, de acordo com Ludke e André (1986). Esse procedimento consiste em se apropriar dos dados coletados, impregnar-se de seu conteúdo, e, a partir disso, eleger categorias que mais aparecem no discurso dos participantes. Essas categorizações oferecem a possibilidade de análises qualitativas dos conteúdos recorrentes, relevantes, críticos e discordantes.

A descrição é a primeira parte para a compreensão real do fenômeno estudado, de acordo com Asbarh (2011). É nessa direção que apresentamos, nesse estudo, o funcionamento, a realidade do nosso campo de estudo e de nossos participantes.

Elaboramos categorias analíticas, para que, em diálogo com a teoria, pudesse ser desvelada a essência dos fenômenos de indisciplina discente para além de sua aparência. E, assim, na parte destinada aos resultados, os dados encontram-se apresentados seguidos de sua análise e discussão. Esperamos, com a análise, promover uma discussão que responda ao nosso objetivo, compreender a indisciplina a partir do aluno considerado indisciplinado, e que contribua para novas reflexões e práticas no ambiente escolar em relação à temática. Na sequência, segue a análise construída.

4. EXPLICANDO A INDISCIPLINA PELA PERSPECTIVA DOS ALUNOS

Os dados serão apresentados por meio de excerto das falas dos alunos pesquisados, subdivididas em categorias para melhor compreensão dos aspectos evidenciados durante as entrevistas. E, em diálogo com a teoria, vamos desvelando a essência dos fenômenos de indisciplina discente na escola pesquisada.

Ressaltamos a dificuldade apresentada pelos alunos para expressar seu pensamento sobre a questão formulada, por isso, a entrevista vai se dando como pergunta e resposta.

4.1 A Escola e seus Significados

4.1.1 O Gostar e o não Gostar: Condições Oferecidas pelo Ambiente Escolar

Acreditamos que, para compreender e analisar qualquer problemática, torna-se imprescindível entendê-la a partir do olhar de quem a vivencia. Assim, iniciou-se a nossa construção dos dados, a partir da fala, da expressão e do olhar dos alunos considerados indisciplinados pela escola investigada.

Essa categoria foi composta a partir das respostas dadas aos seguintes questionamentos: do que você mais gosta na escola? do que você não gosta na escola? No início da entrevista, quando questionados, muitos alunos destacaram que não gostam de “nada”: “Eu não gosto **da escola**.” (Rian, grifo meu); “Não gosto de nada não, tudo cega¹⁴”.

Dentre o que não gostam destacaram: “De todos os professores” (Caio); “Vixi, eu num gosto dos professores, são tudo chato. (Maicon); “Da escola”. “Só vim estudar aqui porque minha mãe me botou se não fosse ela num ia estudar aqui não.” (João).

Os alunos apresentaram dificuldades para destacar do que gostam na escola, não conseguiram apresentar pontos positivos, sempre respondiam com rispidez, com comentários pejorativos, a maioria afirmou não gostar de nada, como destaquei acima. Segui, assim, perguntando de qual disciplina mais gostavam, e, dos 12 alunos que participaram da entrevista em grupo, 8 deles responderam gostar só de Educação Física, 3, de Religião e Cidadania, 2, de Matemática, 2, de Geografia, e o aluno Rian disse gostar só de jogar bola. Seguem algumas das respostas referentes à disciplina de que mais gostavam:

Felipe: De Educação Física.

¹⁴ Expressão/gíria muito utilizada por eles para conceituar algo que consideram ser mentira ou muito ruim.

Pesquisadora: Só de Educação Física? Tem outra disciplina que você goste?

Felipe: Não. Não gosto de mais nada.

Rian: Educação Física. É o que tem de bom na escola

Rian: Só gosto de jogar bola.

Rian: E Religião. Por causas da professora

Sabrina: Só de cidadania. Pra falar a verdade tem vez que nós nem entra na sala.

Pesquisadora: Vocês não entram na sala, por quê?

Maicon: Porque é chato

Sabrina: De vez em quando, só quando a gente quer.

Pesquisadora: Só quando vocês querem?

Sabrina: Mas, é mais Português que a gente não entra.

Um aspecto destacado por Rian, em relação ao que gosta na escola: “só gosto de jogar bola” não está situado na função da escola. Nessa fala Rian, destaca gostar de uma das atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física, que acontecem duas vezes por semana. Percebe-se que o aluno não se identifica com outras disciplinas escolares. Saviani (2008) destaca que a função da escola é socializar o saber sistematizado, a cultura, para produzir humanidade. Se esta é sua função, deveria ser também sua prioridade. O teórico relata, no entanto que têm sido inseridos na escola muitos outros eventos e momentos que deixam em segundo plano a função de socializar o saber. É “semana disso e daquilo”, e os alunos chegam ao final do ano letivo sem ter acesso a quase nenhum conteúdo. No caso de Rian, nota-se que o único momento prazeroso para ele na escola é jogar bola. Isso revela que as disciplinas organizadas para passar o essencial ao desenvolvimento do saber não são atrativas, talvez não sejam nem consideradas importantes, e não geram identificação nos alunos. Assim, elas não são prioridade nem pela escola nem pelos alunos.

Nos discursos evidenciados na seguinte questão: do que você não gosta na escola? Os alunos destacam muitos aspectos referentes à falta de infraestrutura, à higienização e à qualidade da merenda escolar.

Sobre a higienização dos banheiros os alunos destacam: “Essa escola é maior imunda.” Banheiro? “Deus me livre, a gente tá na sala de porta fechada e o cheiro tá lá dentro. É feio o negócio” (Caio). Alan diz: “Os banheiros são tudo fedorento. A escola é um lixo”. Conforme Ítalo: “Banheiro daqui é cega, moleque”. Outros relatos de Keliane e Sabrina apontam: “Oh, essa escola aqui oh, banheiro fede” (Keliane). “(...) esse banheiro parece que o povo da prefeitura nem manda coisa pra limpar, fede, fede, essa escola aqui tá podre.” (Sabrina). Rian indaga: “Vou falar, cadê o dinheiro que vem pra escola?”.

Sobre a merenda escolar, Ítalo diz: “[...] merenda, no dia que tá quente, bota mingau quentão pra nós se queimar todinho, quando tá frio bota o mingau frio.” Keliane acrescenta: “Dia de quinta feira farinha com ovo”; Sabrina diz: “É farinha com ovo, que humilhação.”.

Rian diz: “Acho que é por que num tem nada pra fazer, daí eles compram ovo, tem ovo aqui, compra farinha e pronto.”

Nessa fala, em relação à merenda escolar, podemos observar que os alunos manifestam a incoerência no cardápio oferecido na merenda da escola, uma vez que não é adequado à faixa etária e às necessidades nutricionais dos alunos. Segundo o “Manual de Orientação sobre alimentação escolar nas diferentes etapas do ensino¹⁵”, a alimentação escolar deve ser adequada às necessidades nutricionais dos alunos, de acordo com as necessidades específicas de cada ciclo de vida. E, também, aponta que é necessário preocupar-se com a aceitação ao alimento oferecido, trocando-o, se necessário, por outro com o mesmo valor nutricional. Nos dias nos quais que observei o recreio, a merenda foi suco com biscoito, melancia, mingau e pão com suco. O que mais se repetia era o suco com biscoito. Os alunos quase sempre reclamavam do alimento oferecido na merenda, mas os maiores comentários foram referentes aos dias em que teve ovo com farinha. Não estava nesse dia, mas foi marcante para os alunos. Inclusive, a aluna Sabrina apresenta uma fala muito forte: “É farinha com ovo, que humilhação”, mostrando certa indignação, com o lanche desse dia.

Os alunos demonstram não se identificar com nada que há na escola, não gostam dos professores, das aulas, das salas, da merenda, dos banheiros etc. Em tudo, demonstram sentir-se desrespeitados, não considerados. São marcantes as expressões que usam para falar da escola em relação à higienização, como destaquei anteriormente, afirmaram que “a escola é imunda”, “a escola é um lixo”, “a escola não presta”.

Sobre a infraestrutura da escola destacam:

Maicon: Não gosto que muda, a gente muda de sala.

Maicon: Nossa sala já foi mudada cinco vezes.

Maicon: Para uma sala pior.

Alan: Nossa sala tinha ar condicionado e mandaram a gente pro inferno.

Sabrina: Tipo nós tem pouco aluno na sala de aula, na nossa que tinha ar condicionado, aí os que têm muito aluno eles botam pra sala e o pouco aluno que tem fica no calor.

Alan: Vou falar a verdade agora, no primeiro bimestre nos tava numa sala geladona, aí quando trocaram, nos ficamos no inferno, parecia o inferno pegando fogo assim oh, até agora nos tamo lá.”

Bruno: Só queria saber se aquele oitavo é melhor que nós?

Observa-se nesses discursos uma grande insatisfação dos alunos com aspectos estruturais da escola, que não oferecem condições adequadas para o bom desenvolvimento das atividades escolares. Percebe-se que a relação dos alunos com a direção e seus professores é uma relação verticalizada, as decisões são tomadas de cima para baixo, não há diálogo,

¹⁵ Disponível em: <http://www.fnade.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-material-de-divulgacao/alimentacao-manuais>. Acesso em: 13/02/2016.

explicação dos fatos. Talvez, se a escola promovesse esses momentos de diálogo, os alunos compreenderiam mais as situações apresentadas, pois sabemos que muitas coisas não dependem somente da equipe gestora da escola para que seja diferente, que existe todo um sistema, um jogo político, que existem as burocracias etc. Mas, vemos nos discursos acima, que os alunos foram trocados de sala cinco vezes, foram tratados como objetos que trocam de lugar para ficar melhor o ambiente. Esses alunos que foram trocados de sala cinco vezes são os alunos do 6º ano D, rememorando, são os alunos da turma considerada toda indisciplinada, que, conforme relatei na seção 3 deste trabalho, inicialmente, estavam matriculados na turma 14 alunos, mas, no início da pesquisa, somente nove estavam frequentando, e desses nove alunos, poucos assistiam às aulas e participavam das atividades escolares, chegando dia de estarem somente duas alunas na aula.

Diante das situações apresentadas, não fica difícil compreendermos essa diminuição da turma e os motivos de se recusarem a participar das aulas. Não tratam como importante os que não são tratados como importantes, não respeitam os que não são respeitados. Esses alunos têm respondido à escola como eles têm sido tratados, com desrespeito, desconsideração, com violência. Os alunos foram trocados de salas para salas as quais consideraram inferior, salas menores, com ar condicionado ruim e até para salas sem refrigerador de ar. Nossa cidade possui temperaturas elevadas, e é bem complicado estudar numa sala quente, ainda mais no período vespertino. Mas, por que a escola fez tantas trocas? E, como disseram, para uma sala pior?

Percebe-se, aqui, principalmente o sentimento de rejeição, discriminação por parte da escola em relação a esses alunos. Esta relação verticalizada é baseada em uma concepção de aluno ideal. Infelizmente, o mito das salas homogêneas ainda existe. A fala de Alan e Bruno demonstra um pouco como outras turmas, provavelmente turmas que não possuem tantas reclamações de indisciplina, foram privilegiadas. Bruno exemplifica bem seu sentimento ao dizer que “só queria saber se aquele oitavo é melhor que nós?”. Ou seja, ele percebe que esses alunos carregam o estigma, são “punidos” nas condições estruturais. Entretanto, esta punição só leva à diminuição da confiança e autoestima do aluno. Para Souza (2007), a defesa por classes homogêneas começou a ser mal vista. Entretanto, ela ainda acontece de maneira dissimulada em muitas escolas, levando ao estigma como a “turma difícil”, a “turma fraca”, nesse caso, a turma indisciplinada, fragilizando ainda mais o desenvolvimento do aluno, pois, irrefletidamente, a escola em si não põe esperança nesses alunos.

Souza (2007) também destaca como a formação de classes assim influenciam no adoecimento do professor, o que pode ser a resposta para a falta de respeito entre professor e aluno.

Destacando essa relação verticalizada, na qual os professores e alguns profissionais da escola se consideram em posição acima dos alunos, impondo, mandando, tomando as decisões sem levar em conta o que pensam os alunos, suas necessidades e a maneira como estes compreendem as situações vivenciadas na escola, retomo aqui um pouco da explanação realizada na segunda seção deste trabalho por nos ajudar nessa compreensão da relação verticalizada dentro da escola. O educador Paulo Freire (1998) apresenta em um de seus livros mais conhecidos, “A Pedagogia do Oprimido”, duas concepções de educação, a educação bancária e a educação problematizadora. Ele realiza nessa obra uma reflexão acerca dessas concepções, considerando a educação bancária uma educação domesticadora, e a educação problematizadora é considerada por ele de libertadora.

Sua reflexão se baseia na estrutura da sociedade capitalista, nas condições concretas de sobrevivência do homem, enxergando, concomitantemente, a esfera ideológica dos processos educativos na manutenção deste modelo societário. Freire (1998) afirma que, na educação bancária, os alunos se tornam depositários dos conteúdos transmitidos a eles, que, por sua vez, somente os recebem de forma passiva. Dessa forma, “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1998, p.58). Ele afirma que esta concepção é anti-histórica, pois constitui um obstáculo à transformação. Ele buscou, assim, conceber um processo educativo em condições de promover a libertação da consciência e emancipação do sujeito humano, a educação problematizadora.

Nesse mesmo caminho de compreensão do processo educativo, Rebelo (2011) faz uma interpretação da indisciplina na escola a partir das ideias de Paulo Freire, pelas quais ela analisa a indisciplina na concepção bancária e problematizadora. Como vimos, nesse modelo de educação, a relação entre o professor e o aluno se dá de forma vertical, na qual o professor é considerado o único detentor do saber, ocupando uma posição superior ao aluno. Rebelo (2011) afirma que não há construção do conhecimento em busca da transformação e superação das dificuldades sociais. Com a intenção apenas de “transmitir valores e conhecimentos de forma simplificada e fragmentada, esse tipo de ensino anula o poder criativo e participativo do aluno, contribuindo para que esse não se sinta capaz de participar do processo de construção histórica” (REBELO, 2011, p. 48), entendendo, como Freire, que esta atuação na sala de aula é anti-histórica.

A indisciplina é, nessa perspectiva, culpa do aluno somente, o professor está no patamar acima, cumprindo sua missão de transmitir o conhecimento que só ele detém, e o aluno que foge do seu papel de ser o receptário, o depositário do conteúdo passado pelo professor, está alterando a dinâmica escolar, e qualquer atitude vinda do aluno que atrapalhe a atuação do professor é considerada indisciplina, pois ele está quebrando a regra de ser um sujeito passivo e que só recebe.

Ainda, em relação à infraestrutura, os alunos ainda destacam:

Rian: É eu coloquei foi fogo na sala pra nós sair de lá.

Pesquisadora: Por que você colocou fogo?

Rian: Tá doido muito quente. É pra nós vir pra cá. Aí botei fogo no ventilador logo, deixei pegar fogo nos fios tudinho.

Sabrina: Eu não gosto da sala de informática, porque não tem”. [(risadas da turma)]

Rian: Isso aí é verdade

Rian: Ah a professora fez campanha pra dar revista pra biblioteca.

Alan: É

Pesquisadora: Olha que legal, vocês trouxeram a revista?

Ruan: Ixi é cega trazer

Maicon: Vai ganhar três pontos, mas num trouxe não.

Rian: Eles pede porque essa escola é pobre mesmo. É ruim até a água, é ruim.

Alan: Tem gosto de xixi essa água.

Os alunos são reparados e ouvidos quando manifestam atitudes extremas, como, por exemplo, a situação do ventilador apresentada por Rian. Ele disse que colocou fogo no ventilador para sair da sala, devido ao grande calor. Na cidade de Porto Velho, o clima é quente, variando entre 32° a 36° graus. No período da tarde, é praticamente impossível dar aulas sem a existência de um refrigerador de ar nas salas. Mas, infelizmente, muitas escolas públicas municipais, como a participante em nossa pesquisa, não possuem refrigerador em todas as salas e por isso vemos em tantas falas diversas reclamações nesse sentido.

Nessa categoria fica claro que a estrutura física da escola tem relação com as manifestações de indisciplina na escola. Charlot (2002), ao estudar a violência na escola, identificou três tipos de expressões da violência: a violência à escola, a violência na escola e a violência da escola.

A violência à escola caracteriza-se pelas ações voltadas a tudo que está ligado à instituição, então, ela se manifesta contra os professores, funcionários, estrutura física. A violência na escola já se refere a atos violentos que ocorrem dentro dos muros da escola, mas não necessariamente tem a ver com ela, por exemplo, uma briga entre dois colegas no pátio da escola por motivos pessoais. Por último, temos a violência *da* escola, que se caracteriza por uma violência simbólica, até mesmo abstrata, da própria instituição, cujas vítimas principais são os alunos.

A violência *da* escola acontece em nível institucional, na forma como ela se organiza, atribui notas, como as classes são compostas, na exclusão social ou racismo (Charlot, 2002). A forma como a classe é composta surgiu nas falas dos alunos quando um deles cita que uma turma tem mais privilégios que outra. Entretanto, podemos acrescentar nessa lista a própria estrutura física, ou a falta dela, pois percebemos que o estado da escola é a fonte de maior insatisfação dos alunos, de forma que eles estão sendo violentados em nível psicológico, mas também físico, quando não se oferece uma merenda escolar adequada, por exemplo.

Segundo Charlot (2002) a violência *à* escola, que podemos dizer que se caracteriza pelas manifestações de indisciplina do aluno, é uma resposta à violência *da* escola aos alunos. Para o autor, elas devem ser analisadas em conjunto para serem compreendidas em sua essência.

Ainda na categoria da escola e seus significados, uma aula à qual assisti no período de observação, na turma do 6º ano D, a que é considerada toda indisciplinada, apresentou aspectos relevantes na compreensão desta turma, na sua forma de se relacionar com a escola e seus professores. A professora de Português chegou, e só havia duas alunas, os demais, ao bater o sino para troca de aula, saíram da sala, foram embora, era no último tempo. A professora pediu para as alunas lerem um texto do livro didático da turma, e elas reclamaram, sentaram, uma do lado da outra, abriram o livro na página sugerida pela professora e ficaram conversando baixinho, e a professora ficou mexendo no seu material de trabalho. A professora disse que não daria para eu observar a aula, pois os alunos tinham ido embora. A turma do 6º ano D só assistia às aulas que queriam, segundo informações das duas alunas que ficaram. Este fato me fez recordar um livro que li na graduação em Pedagogia, do autor Hamilton Werneck, com o título “Você finge que ensina, eu finjo que aprendo”¹⁶.

Diante desse episódio, torna-se concreta essa frase. A professora fingiu estar dando a aula dela, e as alunas fingiram estar estudando e aprendendo. Elas não foram embora como os demais colegas, mas ficaram na sala até passar o tempo do término da aula para poderem ir embora. Cumpriram o horário, abriram o livro didático na página sugerida e ficaram conversando baixinho para não atrapalhar a professora. No livro citado, o autor aborda a representação do fingimento, afirmando que a educação tem sido muitas vezes uma ação do fingimento. Procurando o significado da palavra fingimento no dicionário da língua

¹⁶WERNECK, Hamilton. Você finge que ensina, eu finjo que aprendo. 27ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

portuguesa Houaiss (2008, p.343), encontra-se o seguinte significado: 1.fingir: fazer parecer real (algo falso ou inexistente); simular; 2.fazer de conta; imaginar. 3. Ocultar sentimento, intenção, pensamento; dissimular.

Diante desse conceito, podemos considerar essa aula uma ação de fingimento. Era um fazer de conta para parecer algo real, ocultando sentimentos e intenções. Aquelas alunas fizeram parecer que estavam lendo, com o livro aberto, mas conversavam baixinho sobre outro assunto. Não tinha como não perceber que elas não estavam fazendo a leitura, pois a sala era pequena e só havia as duas. A professora ficou no seu canto, ignorando que as alunas não estavam lendo, ou seja, a aula estava sendo uma ação de fingimento, uma simulação, ocultando nas estudantes a vontade de ir embora como os demais colegas.

No primeiro capítulo do livro do Werneck (2002), com o título “Fingindo ensinar, aprender, trabalhar e pagar”, o autor fala que essa relação se torna um jogo de interesses, em que o professor finge ensinar e trabalhar, e o aluno finge aprender. Mas, nesse jogo de interesse, os dois saem prejudicados, tanto alunos quanto professores. Pois há um esvaziamento do trabalho docente, que se torna um passar do tempo sem sentido, e o aluno fica prejudicado, pois, nesse jogo, que, a princípio, parece ser esperteza de ambas as partes, porque ninguém atrapalha ninguém, o aluno perde em conteúdo, na aprendizagem e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento. Pois, como afirma Vigostki (2000) “a aprendizagem promove o desenvolvimento”, não o contrário. Na concepção desse autor soviético, o desenvolvimento não ocorre de maneira linear, em que primeiro ocorre certo amadurecimento orgânico e depois a aprendizagem. Pelo contrário, para que ocorra desenvolvimento é necessário aprender, quanto mais aprendizagem que atue no psiquismo, mais as funções psicológicas se tornam desenvolvidas, superiores, culminando na formação da consciência. Se há um fingimento no ensinamento como foi observado, há uma falha no processo de aprendizagem, que leva ao prejuízo no desenvolvimento, bem como à formação de uma consciência alienada, conforme Leal (2010).

Ainda nessa direção, Hamilton Werneck fala que um professor que finge dar aula não pode cobrar o que só finge ter ensinado e, assim, os alunos que passam o tempo fingindo que aprenderam algo que não lhes foi ensinado não têm noção do que seria realmente necessário terem aprendido. O aluno vive, assim, um alheamento, ou seja, está afastado do conhecimento necessário para que ele aprenda e nem sabe quais conhecimentos são. E nem sabe o que cobrar, exigir, questionar, em termos de conteúdo, pois a ele não foi dada nem a chance de chegar próximo desses conteúdos. Podemos dizer que muitos alunos nessa situação vivem alienados perante o conhecimento necessário para sua aprendizagem e

desenvolvimento. Voltando à realidade do 6º ano D, que foram mudados de sala algumas vezes sempre para uma inferior, segundo relato dos próprios alunos, que disseram que foram mandados para salas quentes, sem ar-condicionado e depois para uma sala menor, porque eram poucos. Esses alunos, nessas tantas mudanças de sala, de professores, a turma diminuindo a cada dia; foram imensamente prejudicados. Não conseguem exigir os conteúdos que precisam aprender, porque nem sabem quais são, estão alienados neste processo, não são informados. Não há uma preocupação em envolver o aluno, deixá-lo fazer parte do processo educativo.

Talvez, um modelo que é usado pela maioria dos professores do Ensino Superior, em que eles entregam para seus alunos a ementa do curso, o plano de ensino e da aula, com os conteúdos que serão estudados, textos, artigos, livros e a bibliografia necessária, ajudaria o aluno acompanhar e cobrar esses conteúdos ou buscá-lo de alguma forma. Mas, quando os alunos não sabem, eles não têm ferramentas para questionar. E, nesse sentido, fica indiferente a essas questões. Os alunos são inseridos num processo de ensino/aprendizagem pré-estabelecido.

Sintetizando essa categoria, nota-se que a função da escola, que é produzir o saber sistematizado, tem falhado. Por saber sistematizado entendem-se todos os conteúdos necessários para produzir humanidade, ou seja, para nos tornar humanos, e que são organizados em disciplinas. A sistematização das disciplinas é para facilitar o processo de ensinar e aprender. Entretanto, estas disciplinas essenciais estão sendo secundarizadas, primeiro por não existir qualidade no ensino nem na estrutura para oferecê-las. Segundo, porque outras atividades são mais atrativas, como, por exemplo, jogar bola. Esses conteúdos não são atrativos porque não é exposto na escola o motivo deles, não existe um incentivo para que o aluno queira estudar para seu próprio desenvolvimento. Ainda reina na escola o significado social de que o estudo é para ser alguém na vida, ou “para não estar na rua”. Esses motivos não são suficientes para despertar o desejo pelo estudo, para construir a atividade de estudo, que leva à formação da consciência e, por conseguinte, alunos que se relacionem com a escola na figura, em especial, dos professores, de modo respeitoso.

4.2A Indisciplina e seus Significados

4.2.1 Conceituando Indisciplina

Em uma das perguntas da entrevista foi solicitado a cada aluno colaborador da pesquisa que conceituasse “indisciplina”. A maioria dos alunos apresentou dificuldades para expressar o conceito, inclusive alguns pediram para que eu explicasse antes. Mas apontaram muitas atitudes e ações que remetem à indisciplina, conseguiram destacar exemplos de atos indisciplinados, para eles.

As respostas apresentadas remetem a dois aspectos, um diz respeito às ações mais amplas, que não se aplicam somente no contexto escolar, a saber: teimosia, bagunça, falta de respeito, falta de educação e desobediência. Destaco algumas delas:

Rian: É tipo ser teimoso

Sabrina: Bagunceiro

Ítalo: Pessoa atentada¹⁷

Alan: Não respeitar os outros

Felipe: Não ouvir os mais velhos

Maicon: Não obedecer os outros

Mirian: A pessoa mal criada, que não obedece. Responde as pessoas mais velhas

Rian: Fazer bagunça. Ser mal educado e não respeitar os mais velhos

O outro aspecto explicita atitudes de indisciplina voltadas para a sala de aula como:

Keliane: Sair da sala de aula.

João: Desrespeitar os professores.

Sabrina: Bagunçar com a cara do professor.

Renata: Não fazer a tarefa

A definição de indisciplina, para os alunos, pode ser entendida pelo que Leontiev (1998) define na Teoria da Atividade, como *significado*, pois está relacionado a uma compreensão social, que se forma no processo histórico, aquilo dado pelo mundo que, quando o indivíduo nasce dele, se apropria. Nos exemplos acima, podemos entender a forma como os alunos se apropriam do significado da indisciplina e enxergam a significação social deste conceito para cada um deles.

A definição de significado na Teoria da Atividade de Leontiev vai ao encontro da fala de Rego (1996, p.84), apresentada na primeira seção deste trabalho, quando discute o conceito de indisciplina, em que ela diz que o conceito de indisciplina “é uma criação cultural, se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade”. E continua, afirmando, que, também, no plano individual, a palavra indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das

¹⁷ Atentada: pessoa muito bagunceira, que não para quieta, que não respeita, provoca.

vivências de cada sujeito. O uso do *significado*, que é uma construção social, empregado pela maioria, é a que os alunos apresentam, mas lembrando que o sentido é pessoal, de acordo com suas vivências.

O significado de indisciplina parte também do significado social de disciplina. Se a disciplina é a característica do aluno ideal, significa um aluno bem comportado, estudioso, o oposto disso, é visto negativamente. Entretanto, vale questionar, de fato, se os atos indisciplinados são, de todo, ruins. De acordo com a teoria da periodização infantil, o desenvolvimento é marcado por períodos estáveis e críticos, sendo que os primeiros se caracterizam por momentos que o desenvolvimento ocorre a passos lentos, devagar, quando chega o período crítico, a crise, como chama Vigotski (1996), o desenvolvimento dá um salto, um pulo. Porém, o autor não deixou de notar que o período crítico possui uma índole negativa, ou seja, a criança/adolescente irá apresentar comportamentos negativos, desinteresses, pois é um período em que ela muda a sua atividade principal para entrar em uma nova etapa do desenvolvimento, acontece uma reestruturação que, de certa forma, é dolorosa. Os alunos entrevistados têm a faixa etária de 13 a 14 anos, idade que, pela teoria da periodização, compreenderia a crise dos treze anos. Os atos considerados indisciplinados podem ser uma manifestação desse período crítico e que, embora tenham uma característica negativa, não são negativas em sua essência, ou seja, Vigotski (1996) as considera importantes para que aconteça um avanço, o salto no desenvolvimento. Mas nossa sociedade é dualista, parte da concepção normal-anormal, saúde-doença, disciplina-indisciplina, e não consegue extrair das crises algo que seja positivo, ainda é visto como algo ruim. Portanto, os atos indisciplinados continuam sendo condenados, embora escondam o desejo de desenvolvimento, de obter uma autoconsciência desses adolescentes. Infelizmente, isso está sendo cerceado por vários fatores, a começar pela escola.

Essas ações mais amplas têm como seu espaço primeiro o ambiente familiar, cujo espaço, geralmente, é responsabilizado pelos comportamentos ditos inadequados dos alunos. É possível, a partir dessas falas, afirmar que há indicativo de que a indisciplina consiste na desobediência daquilo que está estabelecido pelo adulto. As atitudes voltadas para a sala de aula estão centradas no outro, no professor. Em especial, no desrespeito do aluno para com o professor.

Considerando os dois aspectos, podemos dizer que, para esses alunos, indisciplina escolar é desobediência ao professor. Logo, o aluno indisciplinado é aquele que não obedece ao professor. Fato que nos remete a questionamentos como: quem é o professor para esses alunos? Por que desobedecem ao professor? Mais adiante falaremos a respeito da importância

da afetividade na relação entre professor e aluno. Entretanto, vale citar aqui também essa importância. Segundo Tassoni e Leite (2011), quando o professor consegue realizar uma boa mediação na aprendizagem, gera-se motivação para aprender nos alunos, e isso leva à identificação com a disciplina e com o professor. Se o professor demonstra domínio do conteúdo, isso leva o aluno a respeitá-lo, pois conseguirá ver o sentido da disciplina.

Entretanto, por outros fatores, isso nem sempre acontece. Uma observação interessante foi feita por Asbarh (2011) na realização de sua tese de doutorado. Ela observou que uma professora com alunos considerados indisciplinados, que muitas vezes a ofendiam, procurava manter a calma e tentava resolver os conflitos afetivamente, mesmo diante do desrespeito. Esse fato fez com que muitos alunos, ao longo do ano letivo, fossem deixando de ser agressivos, aproximando-se da professora. Ela conclui que, quando a relação do professor com o aluno é afetiva, isso contribui para levar ao desenvolvimento, uma vez que essa relação levará à aprendizagem, conseqüentemente, à formação das funções psicológicas superiores. Considerando que as expressões de sentimentos são também funções psicológicas, essa relação afetiva conduz à reestruturação da consciência. Assim, reafirmamos a necessidade de que se construam espaços de diálogos na escola, momentos para a resolução dos conflitos professor-aluno e espaço para a inserção da afetividade no processo ensino-aprendizagem.

4.2.2 - Práticas Caracterizadoras de Indisciplina

Durante a realização das entrevistas, os alunos evidenciaram muitas atitudes por parte dos funcionários da escola (professores, diretores), que eles consideram indisciplina, falta de respeito. Essas atitudes se apresentaram em seus discursos quando foram perguntados sobre do que não gostam na escola.

Keliane: [...] deixa eu falar, **as diretoras dessa escola tudo chata, falam nome essas diretoras**”(se refere a palavrão).

Rian: Me deu foi cotoco doido”. ([referindo-se as diretoras]).

Sabrina: Esses professores, principalmente o de história, **são sem educação**, xinga o aluno fica puxando o braço do aluno [...].

Maicon:O antigo de matemática xingava nós.

Maicon: Chamava nós de **vagabundo cata latinha**. (Grifo meu)

Pesqui: O que vocês faziam quando o professor de matemática falava isso de vocês?

Maicon: Nós respondia ele.

Pesquisadora: Respondia como?

Maicon: A gente xingava ele também.

Pesquisadora: Xingava ele também?

Maicon: Quando nos ia lá na direção falar o que ele tava falando pra nós, ele falava que era mentira.

Pesquisadora: Falava que era mentira. E como você se sentia quando ele falava isso de você? O que você sentia quando ele chamava você, chamava a turma de vagabunda e cata latinha?

Pesquisadora: Como que você se sentia?

Maicon: Ficava com raiva.

Maicon: É. **Chama nós de burro**. (referindo-se aos professores)

Sabrina: A Clemilda é a de ciências. Ela nem escreve, manda você escrever.

Sabrina: Fala que essa sala é a pior sala que tem, aí (...) eu me esqueci [(risos)], que os alunos daqui tudinho num tem respeito pelos professores, xinga os professores, diz que nenhum dessa sala vai passar, que são tudo mal educado, eles ficam falando monte de coisa.

Renata exemplifica que age com indisciplina por que os professores “[...] são muito esticados [...] Gaiatos. Querem ser muito doido. Quer falar alto pra cima de mim. [...]. Fica xingando, quer puxar o braço dos outros.”

Percebe-se, nessa categoria, que os alunos não gostam da forma como os professores os tratam. A indisciplina parece ser uma resposta ao comportamento dos professores, causando nos alunos sentimentos aversivos em relação à escola e especialmente aos professores. Algumas falas apresentadas pelos alunos parecem inacreditáveis, como a fala do aluno Maicon, dizendo que o antigo professor de Matemática “xingava” a turma, chegando a chamá-los de “de vagabundo cata latinha”. Um comportamento não esperado de um professor que está na escola para ensinar, para a transmissão do conhecimento sistematizado. Tal comportamento parece indicar que ainda existe uma relação hierárquica entre professor e aluno, em que aquele tem autoridade sobre este, autoridade de coerção e punição, assim como era no começo do século, onde os alunos eram totalmente submissos. Entretanto, a sociedade mudou, assim como a relação do aluno com o professor, mas a docência parece não ter acompanhado tal mudança, levando a estranhezas na relação professor-aluno, sendo a indisciplina um resultado disso.

Além disso, que outros motivos podem levar ao desrespeito advindo por parte do professor? Será que a escola, tão queixada pelos alunos, também não prejudica o ato de ensinar do professor? Não seria também uma resposta a toda carga emocional diante de um trabalho difícil que se realiza em condições indesejáveis?

Não só isso. Facci (2003) estudou como algumas teorias clássicas para a formação do professor, de certa forma, incutem uma desvalorização do trabalho do professor. Essas teorias, que ainda são a base dos cursos de pedagogia, colocam muitas vezes o professor como mero

auxiliar, como um ajudante, como se toda a aprendizagem dependesse somente do aluno. Com certeza, isso, aliado a outros motivos, pode gerar sentimento de inutilidade nos professores.

No entanto, a Psicologia Histórico-Cultural devolve ao professor seu papel de centralidade.

No processo de formação da atividade de estudo, o papel do professor é central, pois é ele que organiza as tarefas de estudo e ajuda os estudantes na realização das ações de estudo, controle e avaliação. Dessa maneira, o professor paulatinamente cria situações que proporcionem aos estudantes a autonomia na resolução e proposição das tarefas de estudo e a formação da capacidade de estudar. (ASBARH, 2011, p. 67)

A autora citada afirma que a atividade de ensino está em unidade dialética com a atividade de estudo. Facci (2003) ainda vai trabalhar em seu texto o conceito de mediação e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). A ZDP refere-se àquele momento em que a criança está na iminência de aprender, ou seja, aquele conhecimento que ela já pode aprender, aquilo que ela pode fazer com o auxílio de alguém que sabe mais, no caso, o professor. Para a autora:

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo transforma a relação de autoridade do professor com o aluno, e mesmo o papel da interação no processo de aprendizagem, uma vez que confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo, com a finalidade de potencializar as possibilidades do aluno, de forma a converter em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo. (FACCI, 2003, p. 183).

A partir deste conceito, entende-se que a função do professor é fundamental para garantir a aprendizagem. Se esta importância fosse considerada, com certeza, existiria mais investimento no professor, seriam oferecidas condições mais dignas de trabalho, acesso a atualizações teóricas de qualidade, e, principalmente, o docente seria valorizado por toda a sociedade. O que acontece na escola é um reflexo da sua desvalorização perante toda a sociedade, a começar pelos salários baixos.

Facci (2003) enfatiza a autoridade do professor em sala, dizendo que o processo de aprendizagem não pode ser substituído pela mera interação com os alunos da mesma idade, esta relação tem que acontecer entre aquele que sabe mais com aquele que está na iminência de aprender. Este papel é do professor, conferindo a ele sua fundamental importância.

4.2.3 - Ser um Aluno Indisciplinado

As respostas que compõem esta categoria foram obtidas por meio das seguintes perguntas: você se considera um aluno indisciplinado? Como se sente ao ser considerado um aluno indisciplinado?

A maioria dos alunos se considera indisciplinado e, quando indagados sobre por que são indisciplinados ou o que fazem para ser indisciplinados, destacam algumas atitudes: “Porque eu num gosto de estudar. Porque num tem professor legal que ensine bem. Só querem botar moral só porque eles são professor.” (Maicon); “Porque eu não obedeco”; “Bagunço muito. [...] Taco fogo no ventilador, xingo. [...] Boto apelido nos outros. [...] Taco pedra nos outros.” (Rian); “Porque eu bagunço com a diretora.” (Felipe); “Fico conversando, bagunçando.” (Bruno); “Porque eu não respeito os professores, eles ficam brigando, aí eles querem discutir com nós (*sic*) e eu vou discutir com eles também. A diretora também.” (Renata); “[...] Não respeito os professores.” (Keliiane); “Mando os professores meter a raquete no cu.”.

Maicon: Sabia que eu faço as coisas, eu bagunço porque eu já sei o que eu vou fazer e o professor não vai fazer nada. São tudim bando de irresponsáveis, num ligam, passam tarefa aí vão mexer no celular, aí Francinete passa 17 questões pra nós fazer, ela só escreve no quadro, faça isso, isso e isso, página... aí vai mexer no celular.

Alan: E ela nem escreve, ela mesmo manda os aluno escrever.

Maicon: Só vive no zapzap

Sabrina: A Francinete é a de ciências. Ela nem escreve, manda você escrever.

Quando questionados por que agem com indisciplina, responderam: “Ah, sei lá (...) me atiçou, eu vou”, “Porqueé divertido” (Rian), “Porque eles são muito gaiatos” (referindo-se aos professores); “Eles são muito gaiato demais.” (Keliiane).

Nota-se que os alunos aqui não conseguiram identificar com clareza o que os leva a agir de forma indisciplinada. Elkonin (1987) afirma que uma das características da adolescência é o desenvolvimento da autoconsciência, ou seja, a capacidade de pensar sobre si mesmo. Esta autoconsciência é alcançada se for desenvolvido o pensamento teórico, em conceitos.

Davidov (1988) define o pensamento teórico como aquele que é capaz de ver a essência, de enxergar o fenômeno para além da aparência, possivelmente, aquele que tem desenvolvido o pensamento teórico, identifica os fatores para além dos atos indisciplinados, como no caso acima. O autor diferencia este pensamento daquele considerado pensamento empírico, este, por sua vez, é aquele que analisa os fenômenos de maneira superficial, aparente, não chega ao cerne da questão, do fenômeno. Para desenvolver o pensamento teórico é preciso ter acesso aos conteúdos teóricos, ou seja, aos conceitos científicos, verdadeiramente. Entretanto, como já falamos anteriormente, temos observado uma

secundarização da escola, em que os conteúdos científicos não aparecem, são passados somente os conteúdos empíricos, que conduzem somente à formação do pensamento empírico. O pensamento empírico só possibilita a formação de uma consciência alienada.

Leal (2010) afirma que na sociedade capitalista o desenvolvimento humano segue uma linha de humanização e alienação ao mesmo tempo, é como se até certo ponto conseguíssemos nos humanizar e, por outro, estamos alienados. Esse processo de alienação se dá principalmente porque a atividade é alienada nesta sociedade. O que isso significa? Significa que a atividade que exercemos perde seu sentido, seu motivo interno, que deveria ser para nossa humanização. Nessa sociedade, a atividade, tanto o trabalho quanto o estudo, é vista apenas para sobrevivência, estudamos para “conseguir um emprego”, trabalhamos para nos sustentar. Essa alienação da atividade impede o completo desenvolvimento da consciência. Por sua vez, levando a uma consciência em partes, alienada, e, por trás disso, escondem-se expressões de sofrimento. Os alunos comunicam seu sofrimento em seus atos de indisciplina, porém nem eles nem a escola os compreendem, porque na sociedade capitalista está incutida a ideia de que o sujeito é o único culpado pelo o que lhe acontece. Então, a indisciplina, muitas vezes, é somente entendida apenas como um problema pessoal, familiar ou orgânico do aluno, e não como um sofrimento, uma resposta aos problemas sociais.

Todavia, as atividades reconhecidas pelos próprios alunos como indisciplinadas têm um alvo, o professor, o diretor, que tem para com eles atitudes também indisciplinadas.

Ao serem questionados sobre como se sentem por serem considerados indisciplinados, a maioria responde que se sente bem, ótimos. Poucos não se sentem bem. Quando questionados por que se sentem bem, destacaram: “Nós faz o que nós quer. [...] Porque onde eu passo ninguém mexe” (Rian); “A gente fica famoso na escola. [...] Ai nós fica como os doidão da escola.” (Keliâne); “Sei lá. Bem. [...] Porque eu não gosto de estudar”. Maicon diz: “A diretora lá embaixo só fica mangando de nós, os professores também, ficam tudo falando mal de nós. [...]. Ainda quer que nós dá um autógrafo ainda.” (Maicon); Alan: “Porque eu bagunço mesmo, quero bagunçar.”

Felipe apresenta um sentimento dubio e diz: “Me sinto mal às vezes, me sinto bem às vezes. [...] Porque não tô acostumado”.

Já Sabrina, diz: “Eu não me sinto bem não ao ser considerada. [...] Não porque todo mundo fica falando de nós, fica falando que nós somo bagunceiro”.

Ser considerado indisciplinado, para eles, parece ter dois polos. De um lado, é uma forma de ser visto, notado na escola, de ser conhecido, e este fato os leva a se sentir bem. Por outro lado, alguns relataram não se sentirem bem ao ser considerados, taxados dessa forma,

nesse polo. Porém, eles pouco expressaram porque se sentem mal a esse respeito. Aqui seria interessante lembrar não só os seus comportamentos, mas também a história escolar de cada um, a maioria deles possui histórico de reprovação, isso já é considerado uma história de fracasso escolar. Asbarh (2005) fez um estudo com alunos e professores e perguntou a cada um quais motivos eles atribuíam ao fracasso escolar. Os professores, dentre outros, a agressividade e indisciplina como fatores para o fracasso escolar. O interessante foi que, ao ser perguntado para os alunos porque eles tinham uma história de fracasso, as respostas foram as mesmas, ou seja, eles atribuíram a sua história de fracasso escolar a si mesmos, como se dependesse única e exclusivamente do comportamento dele.

Como vimos, os alunos reproduzem essas crenças que naturalizam o fracasso escolar e os responsabilizam: não aprendem porque ficam zoando na escola; só ficam brincando; fazem bagunça; não têm força de vontade; não estuda; toma muito café; é preguiçoso; não faz a lição; não fica em sala de aula etc. (ASBARH; LOPES, 2006).

Infelizmente, diante de tudo o que falamos a respeito do desenvolvimento da consciência a partir da escolarização adequada, e diante da constatação de que essa educação não está acontecendo, a tendência é que esses alunos continuem a se culpar por seu fracasso, o que os leva a esses sentimentos contraditórios, dificuldades em expressar o sentimento por serem estigmatizados, embora seja provado que o estigma traz sofrimento psíquico. O maior problema, no entanto, está no fato de que esses alunos acreditam na visão que a sociedade lhes impôs. No fundo, eles se sentem como incapazes de aprender, de mudar, de conseguir algo, é como se “ser bagunceiro” fosse a única coisa que eles soubessem fazer. Essa dinâmica perversa, que acontece nas relações de forma irrefletida – porque muitas vezes os atores sociais e escolares não percebem os grandes danos desse estigma –, leva àquilo que Patto (1996) chamou de profecias autorrealizadoras. Ou seja, este aluno que é o tempo todo taxado direta e indiretamente como “incapaz”, se sentirá incapaz, porque esta é a única crença a respeito de si mesmo a qual teve acesso. Logo, se são considerados como indisciplinados, vão incorporando essa crença. Por isso, a importância de construir espaços de diálogo terapêutico, desconstrução dos estigmas, preconceitos, e reconstrução da autoestima dentro da escola.

Dando continuidade, percebe-se nas falas dos alunos que a maioria dos professores parece não ter compromisso ao conduzir o processo de aprendizagem, e, ao mesmo tempo, não demonstra sentimentos de proximidade com os alunos. Parece existir uma relação de desrespeito de ambas as partes, ao mesmo tempo em que parece existir uma dificuldade na identificação dos próprios sentimentos.

Tassoni e Leite (2011) estudaram a afetividade na escola e a formação das emoções a partir de Vigostki. Nesta concepção, as emoções são parte de um todo chamado

afetividade, que engloba também os sentimentos, configurando-se como Funções Psicológicas Superiores, ou seja, é uma função que deixa de ser elementar e pode se tornar superior a partir do contato com a cultura, da apropriação do saber. Assim, o desenvolvimento leva a um estado de compreensão dos sentimentos e até o surgimento de emoções mais elaboradas, como a admiração, o respeito, consideradas expressões de nível superior. Este desenvolvimento depende da relação estabelecida entre professor e aluno, quando aquele consegue motivar para aprendizagem, consegue envolver o aluno no processo de aprendizagem.

Os sentimentos relatados são de índole negativa, o que revela que a afetividade não está sendo desenvolvida até seu nível superior, expressos em sentimentos como o respeito. Ou seja, as emoções ainda estão em nível elementar, justamente porque não há uma relação de identificação, proximidade e afeto entre aluno e professor, sendo mediado apenas pelo sentimento de desrespeito que reforça a indisciplina.

La Taille (1996), escrevendo sobre a indisciplina e o sentimento de vergonha, afirma que alguns, talvez, pensem que a solução seja fazer o aluno passar vergonha, seja a humilhação. Essa fala remete a uma situação apresentada pelo aluno Alan, quando ele fala que o colocaram para fora da quadra e o deixaram na chuva. Ele se expressou assim diante do tal episódio: “Fiquei zoad também quando me botaram lá na chuva, só porque eu não quis assistir aula, tava na quadra assistindo. Aí o cara botou nós na chuva, eu fiquei zoad e falei que ia tocar fogo na escola”. Essa é uma situação muito constrangedora, uma atitude repressora, que, para os adultos, o objetivo dela é causar vergonha e servir de exemplo para reprimir os demais alunos que queiram burlar as regras. Mas o efeito pode despertar uma ação contrária à esperada pelo adulto. La Taille (1992, p.50) traz uma resposta de uma criança de 12 anos, referente ao sentimento de vergonha gerado por uma situação constrangedora: “Se fosse eu, pensava assim: estou todo danado mesmo, posso fazer o que eu quero”. Essa frase esclarece bem as ações que observamos em nossos alunos da pesquisa, eles fazem o que querem, nenhuma situação de humilhação tem reprimido as manifestações de indisciplina. O autor, ainda, afirma, perante a frase da criança:

Eis uma sensata opinião sobre os efeitos da humilhação: longe de prevenir delitos, os promove. Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio. (LA TAILLE, 1996, p.23)

Um exemplo também de nossa pesquisa, que corrobora essa fala, é o caso do aluno Rian, ele é aluno do 6º B, não faz parte da turma toda indisciplinada, mas é o aluno mais

indisciplinado da escola, conhecido por todos por suas ações, pelas diversas visitas à sala da diretora, pela presença constante de sua mãe a escola. Ele intimida até os colegas de sala, como ele mesmo disse na entrevista, ninguém mexe com ele, nem fala as coisas que ele “apronta”, termo utilizado por ele. Mas, no seu discurso, fica claro que ele rompeu com o olhar alheio. Já que é o mais bagunceiro, assumiu o título e age como o mais bagunceiro. Numa resposta à pergunta que lhe fiz, porque ele manifestava aquelas atitudes, ele afirmou: “Porque sou o mais bagunceiro da sala”. Seguem abaixo alguns trechos da entrevista, em que a temática era se ele considerava-se um aluno indisciplinado e por quê:

Rian: Sim. Bagunço muito.

Rian: Taco fogo no ventilador, xingo.

Rian: Boto apelido nos outros. O que mais(...) Taco pedra nos outros.

Pesquisadora: Por que você faz isso?

Rian: Ah, sei lá (...) me atçou, eu vou.

Rian: Ah porque é legal.

Rian: As vezes eu bagunço. Faço muita bagunça na sala de aula. E eu apronto alguma com os meninos da sala.

Rian: Por diversão mesmo, só. Às vezes nós faz uma coisa sabendo que ta errado.

Tipo tem hora que ta tendo educação física em outra sala lá, na quadra. Aí nós tamo tendo aula que nós num gosta, nós vai jogar bola, aí a Silvana(diretora) pega nós lá(...) e chama nossos pais.

Rian: Porque sou o mais bagunceiro da sala.

Diante dos fatos apresentados, que é uma realidade não só da nossa escola pesquisada, La Taille (1996) apresenta um caminho, o qual também acreditamos que pode contribuir para romper com a forma como esses alunos são tratados e, assim, diminuir nessas relações a manifestação da indisciplina. O autor aponta que a solução não é humilhar, e sim reforçar no aluno o sentimento de dignidade, como um ser humano que merece ser respeitado e manifestar respeito. E também fala que a escola deve lembrar a seus alunos e à sociedade que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. “E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais e diálogo franco entre olhares éticos”. (LA TAILLE, 1996, p. 23). Ou seja, como enfatiza Saviani (2008, p. 14), “a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado”. Talvez se a escola tivesse envolvida em vivenciar, cumprir, fazer acontecer sua função, não teria tempo para ficar paralisada nessas questões. Na verdade, acreditamos que, se, na escola, todos estivessem trabalhando juntos na concretização de seu papel primordial, não teria lugar para as manifestações de indisciplina ou pelo menos elas não teriam esse holofote na sua direção, desviando o foco da aprendizagem, como tem acontecido. Perde-se tanto tempo “apagando incêndios”, que, nisso, o conteúdo também está sendo apagado.

Essa categoria buscou compreender o significado da indisciplina em suas múltiplas expressões. Podemos sintetizar que a indisciplina é conceituada a partir da ideia dual de disciplina. Dessa forma, qualquer ato fora do padrão estabelecido pela sociedade já é taxado como negativo, indisciplina, não dando espaço para que os atos possam ser compreendidos em sua essência, como pode ser uma expressão do desenvolvimento da adolescência, um período crítico, ou mesmo uma denúncia às inúmeras violências que esses alunos enfrentam diariamente ao estudar em uma escola que não atende as suas demandas, sejam elas demandas estruturas, físicas, alimentícias e, principalmente, culturais. A indisciplina pode ser vista como uma resistência, a uma não conformidade com as estruturas, com o estado, com a sociedade, que parece não ser percebida pelos demais atores escolares. De fato, todas as dificuldades que acontecem dentro da escola atingem também os professores, diretores, etc. Porém, estes, devido à alienação do trabalho na sociedade capitalista, parece que não conseguem ver para além do ato de indisciplina, levando-os até mesmo inconscientemente a depositar a culpa em cima do aluno considerado indisciplinado. Esse ciclo vicioso precisa ser rompido com propostas de reflexões profundas a respeito da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados ao longo desta pesquisa permitiram a reflexão do quanto as relações estão fragilizadas dentro das escolas brasileiras, especialmente, na Escola Esperança, local de nossa pesquisa. Vimos que a indisciplina na escola tem se tornado uma das principais queixas dentro da escola, demandando um entendimento da temática para além das aparências, exigindo aprofundamento para sua compreensão.

Quando elaboramos nosso projeto de pesquisa, o objetivo foi entender a indisciplina pelo olhar do aluno considerado indisciplinado, ouvindo o que ele tem a dizer e o que pensa sobre. E constatamos poucos trabalhos apresentando a indisciplina a partir da fala dos alunos, especialmente os ditos indisciplinados. Confirmando a fala de Checchia (2010), que ressalta a escassez de pesquisas desenvolvidas na área de Psicologia Escolar em que comparecem as vozes dos alunos. E, assim, a partir de leituras, das experiências pessoais, profissionais e acadêmicas no curso de Pedagogia e Psicologia, essa temática foi se destacando, instigando-nos a querer compreendê-la melhor.

Nessa empreitada, observamos o quanto as questões sociais, políticas e econômicas têm contribuído para um processo de desumanização nas escolas. O quanto os fatores estruturais, melhor dizendo a falta de estrutura, saneamento, alimentação adequada, condições de trabalho, profissionais preparados, bem formados, têm gerado insatisfação e resposta de indisciplina pelos alunos e até pelos professores. O quanto o modelo de vida da sociedade capitalista tem suprimido, ou melhor, oprimido as relações.

A Indisciplina na Escola: Um Estudo com Alunos de Escola Pública Considerados Indisciplinados é um trabalho que buscou enxergar a essência das manifestações de indisciplina discente. E entendemos juntamente com alguns pensadores, estudiosos da área da Educação e da Psicologia, especialmente com os da Psicologia Crítica, Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, que a indisciplina não deve ser olhada de forma individual, mas sim como um conjunto de diversos fatores que influenciam, corroboram e demandam tais atitudes consideradas indisciplinadas dos alunos.

Nesse sentido, lançando o olhar para a ação educativa, vimos que a prática docente, passou por diversas influências, tendências pedagógicas, que conduziram a forma de ser e atuar da escola. E muitas delas contribuíram para um modelo opressor de educação, levando a

uma ação alienada pelos atores escolares, gerando um sentimento de querer romper com essa relação, que muitas vezes se manifesta por atos ditos indisciplinados.

Como se afirmou anteriormente, a indisciplina fragiliza as relações escolares, o processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento escolar dos alunos. Diante das manifestações de indisciplina de nossos alunos, conseguimos enxergar, diante de vários fatores, que a indisciplina discente nessa perspectiva são também reações ao sistema, são manifestações culturais criadas pelos alunos para garantir um espaço de atuação. Podemos considerá-la como prática de resistência a tudo isso que a escola impõe sem considerar sua opinião, pensamento e compreensão de mundo.

Como explanado neste trabalho, Charlot (2002), ao estudar a violência na escola, identificou três tipos de expressões da violência: a violência à escola; a violência na escola e a violência da escola. Afirmando que a violência à escola caracteriza-se pelas ações voltadas a tudo que está ligada a instituição, então ela se manifesta contra os professores, funcionários, estrutura física etc. Segundo Charlot (2002), a violência à escola, que podemos dizer que se caracteriza pelas manifestações de indisciplina do aluno, é uma resposta à violência da escola aos alunos. Diante da exposição dessa teoria, identificamos que os alunos de nossa pesquisa, em muitas situações, responderam com atitudes indisciplinadas, com violência, como uma resposta à violência da escola contra eles.

La Taille (1996) apresenta um caminho, no qual também acreditamos que pode contribuir para romper com a forma como esses alunos são tratados e, assim, diminuir nessas relações a manifestação da indisciplina. O autor fala que a solução não é humilhar, e sim reforçar no aluno o sentimento de dignidade, como um ser humano que merece ser respeitado e manifestar respeito. E também fala que a escola deve lembrar a seus alunos e à sociedade que sua finalidade principal é a preparação para o exercício da cidadania. “E, para ser cidadão, são necessários sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, e diálogo franco entre olhares éticos”. (LA TAILLE, 1996, p. 23).

Em suma, a escola em que estes alunos considerados indisciplinados estudam parece não estar garantindo o acesso ao saber escolar, à cultura, ou seja, não está produzindo humanidade, como salienta Saviani (2008). Sem a apropriação do saber, sem a mediação do professor, o aluno não constrói a atividade de estudo, assim, o estudo não adquire um sentido pessoal. Uma feita que a atividade não está sendo formada a partir de uma motivação interna, no caso, de um desejo real de aprender, por saber que essa aprendizagem conduz ao desenvolvimento psicológico. Infelizmente, esses alunos não demonstram ter estabelecido um

vínculo com a escola, muito menos compreendem o significado da escola em suas vidas. A escola, na verdade, tem gerado violência contra os alunos, e, se a aprendizagem não está atuando em suas funções psicológicas, a indisciplina parece ser a única resposta para tudo o que acontece na escola.

Diante de todo contexto apresentado, também observamos durante as conversas com os alunos, especialmente nas entrevistas, a dificuldade de se expressarem na linguagem, apresentando na maioria das situações um vocabulário limitado. Era nítida a dificuldade em verbalizar o pensamento, as ideias e opiniões. Se expressavam basicamente através de gírias, e as respostas eram muitas vezes monossilábicas, havendo a necessidade de perguntar mais de uma vez, de repetir as perguntas e as respostas dadas, no intuito de que surgissem respostas mais elaboradas.

Esse fato consideramos revelador de uma ausência do conhecimento científico na formação dos alunos e por conseguinte, o não cumprimento da função da escola na condução das atividades de estudo que promovam o desenvolvimento das capacidades superiores, afinal alunos do 6º ano, se mantêm no domínio de uma linguagem e de expressão do pensamento, tal qual já tinham ao adentrar a escola, o saber escolar não está sendo desenvolvido adequadamente, não está promovendo o desenvolvimento dos alunos e por conseguinte, a atividade de estudo não está sendo construída por eles.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

AQUINO, J. G.(Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

ASBAHR, F. da S. F. **Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural**. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.

ASBARH, Flávia da Silva Ferreira; LOPES, Juliana Silva. “A culpa é sua”. **Psicologia USP, São Paulo**, 17 (1), p. 53-73, 2006.

_____. **A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade**. Revista Brasileira de Educação. N. 29, p. 108-118, Maio /Jun /Jul /Ago. 2005.

_____. “**Porque aprender isso professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

BARBOSA, F. L. Disciplina e indisciplina na escola: compreender o passado para transformar o presente. In: BRITO, C. (org.). **Indisciplina escolar: Antigo problema, novas discussões**. Rio de Janeiro: Wak, 1996. p. 29-46.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRUST, M. Corpo submisso, corpo produtivo: os jesuítas e a doutrinação dos indígenas nos séculos XVI e XVII. **Revista Aulas**, Campinas, n. 4, p.1-30, abr./jul. 2007.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociedades**: Porto Alegre, ano 4, nº 8, 2002, p.432-443.

CHECCHIA, A. K.A. **Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em psicologia escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

COLLARES, C.; MOYSÉS, M.A. **Preconceito no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.

COUTINHO, F.A. *“Estudar, Tia... Estudar”*: o processo de escolarização de crianças em acolhimento institucional. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015.

DAVIDOV, Vasili. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, Daniel. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Marta. (Orgs.) **La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (Antología)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 104-204.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. Editora Ática, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. A criança, “sua” (in)disciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Indisciplina na Escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37.

LA TAILLE, Y. de.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

_____; MAIORINO, C; STORTO, D; ROOS, L. Construção da fronteira da intimidade: a humilhação e a vergonha na educação moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. Fundação Carlos Chagas, 1992, n. 82, p. 43-55.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 59-85, 6ª ed.

LEAL, Z. F.R.G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico cultural. Tese (Doutorado em Psicologia escolar e

do desenvolvimento humano). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MARTINS, L. M. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. In:_____. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 269-308.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M.G.D. **Psicologia histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

PATTO, M. H. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PEDRO-SILVA, N. **Ética, indisciplina & violência nas escolas**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REBELO, R. A. A. **Indisciplina escolar: causas e sujeitos: a educação problematizadora como proposta real de superação**. 6. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G.(org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Escola e democracia**. 33 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008.

SOUZA, Beatriz de Paula. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In. MACHADO, A. M.; PROENÇA, M.(orgs.).**Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004, p. 107-116.

TASSONI, Elvira; LEITE, Sérgio. Um estudo sobre emoções e sentimentos na aprendizagem escolar. **Comunicações, Piracicaba**, ano 18, n. 2, p. 79- 91, jul.-dez. 2011.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. Historia Del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995. p. 303-313.

_____. Problema de lpsicología infantil. In: VYGOTSKI, Lev.Semenovich. **Obras escogidas IV**. Madrid: Visor Distribuciones, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes, 2000. p. 241-394

APÊNDICE A - Autorização com os termos de concordância das instituições

Secretaria Municipal de Educação

Nesta.

AUTORIZAÇÃO

Eu, **Suelen Gomes de Sousa**, acadêmica do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia, orientada pela **Profª Drª Ana Maria de Lima Souza**, venho solicitar a Vossa Senhoria autorização para a realização da pesquisa intitulada: “A indisciplina na escola na perspectiva do aluno considerado indisciplinado: estudo à luz da Psicologia Histórico-Cultural”.

O objetivo da pesquisa é investigar a indisciplina na perspectiva dos alunos considerados indisciplinados correlacionando-a com e o seu processo de escolarização no contexto da escola básica na cidade de Porto Velho.

Será realizado em uma escola municipal de ensino fundamental. Para coleta de dados, serão realizadas observações com diário de campo, realização de grupo focal, com os diálogos gravados em áudio, com os alunos considerados indisciplinados e análise documental, a partir do boletim escolar e do livro de registro de ocorrências dos atos indisciplinados mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Comprometo-me a preservar em sigilo o nome da instituição bem como de todos os envolvidos na pesquisa.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Atenciosamente.

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, responsável institucional, autorizo a realização da pesquisa, conforme os termos mencionados acima.

Porto Velho, _____, de _____ de 2014.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TÍTULO DA PESQUISA: A Indisciplina na Escola na perspectiva do aluno considerado indisciplinado**

Eu, _____, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade da **pesquisadora Suelen Gomes de Sousa**, acadêmica do Mestrado Acadêmico em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) orientada pela **Prof.^a Dr.^a Ana Maria de Lima Souza**. Declaro também ter recebido uma cópia do presente termo.

Assinando este termo de Consentimento, estou ciente de que:

- Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a indisciplina na perspectiva dos alunos considerados indisciplinados correlacionando-a com o seu processo de escolarização no contexto da escola básica na cidade de Porto Velho.
- Não há benefício financeiro e nenhum tipo de despesa em tal participação.
- Não há nenhum risco em participar da pesquisa e terei suporte em qualquer situação que solicitar.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Estou livre para interromper, a qualquer momento, minha participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação.

Meus dados pessoais e outras informações que possam me identificar serão mantidos em sigilo. Os resultados gerais obtidos nesta pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos propostos, incluída sua publicação em congresso ou em revista científica especializada, mantendo o sigilo.

Poderei contatar os pesquisadores responsáveis pela pesquisa através dos telefones (xx) xxxx-xxxx

Porto Velho, de 2014.

Assinatura do Participante

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para menores de 16 anos**TÍTULO DA PESQUISA: A indisciplina na Escola na perspectiva do aluno Considerado indisciplinado**

O (a) _____, idade____ neste ato representado por mim _____ (pai/mãe ou responsável), está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada **“A indisciplina na escola na perspectiva do aluno considerado indisciplinado: estudo a luz da Psicologia Histórico-Cultural”**, cujos objetivos são:

- Analisar a percepção de indisciplina apresentada por alunos considerados indisciplinados;
- Analisar como os alunos considerados indisciplinada compreendem e vivenciam o rótulo de aluno indisciplinado;
- Descrever como se organiza e desenvolve a escolarização desses estudantes para correlacioná-la com a indisciplina.

Fui alertada de que não há nenhum risco ao meu representado em participar da pesquisa e terei suporte em qualquer situação que solicitar, bem como não há benefício financeiro e nenhum tipo de despesa em tal participação.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informada de que pode haver recusa à participação no estudo, bem como pode ser retirado o consentimento a qualquer momento, sem precisar haver justificativa, e de que, ao sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são: Suelen Gomes de Sousa e Ana Maria de Lima Souza e com elas poderei manter contato pelos telefones (xx) xxxx-xxxx e (xx) xxxx-xxxx.

É assegurada a assistência do meu representado durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação de _____.

Porto Velho, de 2014.

Assinatura do responsável

APÊNDICE D - Termo de compromisso de utilização de dados

Eu, **Suelen Gomes de Sousa**, abaixo assinado, pesquisadora envolvida no projeto de título: **“A indisciplina na escola na perspectiva do aluno considerado indisciplinado”**, orientada pela **Profª Drª Ana Maria Lima de Souza**, comprometo-me a manter a confidencialidade sobre os dados coletados nos arquivos do....., bem como a privacidade de seus conteúdos, como preconizam os Documentos Internacionais e a Res. 196/202 do Ministério da Saúde.

Informo que os dados a serem coletados dizem respeito aos registros escolares das crianças consideradas indisciplinadas, o boletim escolar e os registros do livro de ocorrências disciplinares e ou outros documentos que a escola utiliza para registros de tal natureza, entre as datas de.....

Porto Velho,.....dede 2014.

Suelen Gomes de Sousa

APÊNDICE E - Roteiro da entrevista

- 1- Na sua visão, qual é o papel da escola?
- 2- Do que você mais gosta na escola em que estuda?
- 3- Do que você não gosta na escola em que estuda?
- 4- Estamos aqui reunidos com o objetivo de conversar com vocês sobre a indisciplina. O que é indisciplina para você?
- 5- Você se considera um aluno indisciplinado? Por quê? E como se sente ao ser considerado indisciplinado?
- 6- Relate sua vida escolar.

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: A INDISCIPLINA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALUNO CONSIDERADO INDISCIPLINADO: ESTUDO A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Pesquisador: Suelen Gomes de Sousa

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 33104814.8.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 729.898

Data da Relatoria: 07/07/2014

Apresentação do Projeto:

A INDISCIPLINA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO ALUNO CONSIDERADO INDISCIPLINADO: ESTUDO A LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Objetivo da Pesquisa:

Investigar a indisciplina na perspectiva dos alunos considerados indisciplinados correlacionando-a com seu processo de escolarização no contexto da escola básica na cidade de Porto Velho.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:**Riscos:**

Os participantes receberão todas as informações necessárias, inclusive, a de que não existe nenhum risco em participar da pesquisa no quesito sigilo, pois todas as informações serão guardadas em local seguro, e a identidade do participante será preservada, impedindo a identificação do mesmo.

Benefícios:

Esta pesquisa não terá nenhum benefício financeiro para os participantes, mas, tem relevância

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 729.898

acadêmica e social, pois, ao se ouvir o aluno, é possível compreender o que a indisciplina significa ou, o que se expressa através de atitudes consideradas indisciplinadas oferecendo pistas para se propor ações que resultem em mudanças na escola, em reflexões com os atores escolares, bem como na elaboração de políticas públicas mais eficientes para educação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considero esta pesquisa com relevância acadêmica e social, pois, ao se ouvir o aluno, é possível compreender o que a indisciplina significa ou, o que se expressa através de atitudes consideradas indisciplinadas oferecendo pistas para se propor ações que resultem em mudanças na escola, em reflexões com os atores escolares, bem como na elaboração de políticas públicas mais eficientes para educação. Neste contexto é de fundamental importância o conhecimento do processo de escolarização. Considerando que a compreensão do processo esclarece o significado da ação. É necessário conhecer o valor que estes alunos dão à sua escolarização, qual a relação que estes construíram com a escola.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende a res. 466 12/12/12.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise com base na res. 466/12/CNS o projeto foi aprovado.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 729.898

PORTO VELHO, 28 de Julho de 2014

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965 campus José R.

Bairro: Centro

CEP: 78.000-000

UF: RO

Município: PORTO VELHO

Telefone: (69)1182-2111

E-mail: cep.unir@yahoo.com.br